



**Departamento de Educação e Ensino à Distância**

---

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

**Projetos de leitura aLeR+, transversalidade curricular  
e trabalho colaborativo: uma análise na educação pré-escolar,  
no ensino básico e secundário**

**Zelinda Ferreira Baião**

Lisboa, maio de 2015



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

**Projetos de leitura aLeR+, transversalidade curricular  
e trabalho colaborativo: uma análise na educação pré-escolar,  
no ensino básico e secundário**

**Zelinda Ferreira Baião**

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

Orientadora:  
Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Lisboa, dezembro de 2014



## RESUMO

Saber ler é uma das competências indispensáveis à vida numa sociedade em constante desenvolvimento e a motivação para a leitura deve surgir o mais cedo possível na vida de qualquer criança. Contudo, não basta saber ler; é necessário aprender a ler para compreender, sendo que é na escola, mas também na família, que se alicerça esta aprendizagem. Partindo destes pressupostos elaborámos o nosso trabalho baseando-nos na análise de Projetos de leitura aLeR+, do Plano Nacional de Leitura, de seis escolas, os distritos de Lisboa e Setúbal. Tivemos como intuito entender até que ponto estes mesmos Projetos motivam os alunos para a leitura, potenciam melhores aprendizagens, possibilitam a transversalidade curricular e fomentam o trabalho colaborativo entre docentes.

Na primeira parte, num enquadramento teórico, centramo-nos na motivação para a leitura na infância e na adolescência, abordando a temática da leitura e do currículo escolar. Colocamos o nosso enfoque no desenvolvimento dos Projetos nas escolas com o objetivo de averiguar, por um lado, a existência de articulação curricular e, por outro, a presença de trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário, coordenador do Projeto, e os outros professores envolvidos.

Na segunda parte, através da análise documental, procedemos ao estudo dos Projetos das seis escolas, completando-o com a realização de doze entrevistas: seis aos coordenadores dos Projetos nas escolas e seis aos professores envolvidos nos mesmos. Pretendemos, ainda, conhecer as conceções dos professores sobre o trabalho colaborativo.

No tocante à operacionalização do Projeto os professores envolvidos consideram existir colaboração sendo que a biblioteca escolar e o professor bibliotecário são pilares essenciais neste processo. As coordenadoras advogam a necessidade de um maior envolvimento dos departamentos curriculares sobretudo de disciplinas onde é mais difícil obter a colaboração dos docentes. Contudo, o estudo permitiu concluir que nestas é feito um esforço no sentido de desenvolver atividades promotoras de leitura destinadas à comunidade escolar. O facto de as escolas estarem integradas em agrupamentos e de envolverem professores de diferentes ciclos e disciplinas contribui

para alterar algumas práticas letivas. Verifica-se, ainda, a existência de alguma transversalidade curricular visando uma melhoria nas aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Projeto aLeR+; transversalidade curricular; biblioteca escolar; trabalho colaborativo; ensino/aprendizagem; concepções.

## **ABSTRACT**

Reading is an essential competence in a society in constant development and reading motivation should appear as early as possible in the life of any child. Nevertheless, it is not enough to be able to read; it is necessary to learn how to read in order to understand, and this learning is provided both in school and within the family. Based on these assumptions we carried out our study by analysing the projects aLer+, of Plano Nacional de Leitura, from six schools in Lisbon and Setúbal. It was our aim to understand to what extent these projects motivate students to read, enhance a better learning, make possible curriculum transversality and promote collaborative work among teachers.

In the first part of our study, as a theoretical framework, we centered ourselves in the reading motivation during childhood and adolescence, focusing both on the school curriculum and reading. We analysed the development of the Projects in the schools with the purpose of finding out about the existence, on one hand, of curriculum articulation and, on the other hand, of collaborative work between the teacher librarian, the coordinator of the Project and other teachers.

In the second part, through a documental analysis, we examined the Projects and carried out it with twelve interviews: six to the coordinators of the Projects in the schools and six to the teachers involved. We also intended to learn about the teacher's conceptions on collaborative work.

Regarding the implementation of the Project, the involved teachers consider that there is collaboration and that the school library and the teacher librarian are essential in this process. The coordinators advocate the need for a bigger involvement of the curriculum departments, especially of the subjects from which it is more difficult to obtain the collaboration of the teachers. Nevertheless, this study allowed us to conclude that in these schools is made an effort to develop activities that promote reading for the whole school community. Since all these schools belong to school groups and the involved teachers are from different grades and teach different subjects, this can lead to some changes in teaching practices. Finally, there is evidence of the existence of some curriculum transversality with the aim of improving the students learning.

**Keywords:** Project aLeR+; curriculum transversality; school library; collaborative work; teaching/learning; conceptions



## AGRADECIMENTOS

- À professora Doutora Teresa Cardoso, pela orientação e pela simpatia demonstrada.
- Às coordenadoras dos Projetos aLeR+ pela sua disponibilidade e ajuda.
- Aos professores envolvidos no Projeto que, gentilmente, se dispuseram a responder ao questionário por entrevista.
- Às direções das escolas participantes por terem autorizado a realização deste trabalho.
- Aos amigos, sempre disponíveis, pelo incentivo
- À minha família, pelo apoio e compreensão pelas minhas ausências.



## ÍNDICE GERAL

RESUMO	I
ABSTRACT	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE DE QUADROS	IX
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	X
INTRODUÇÃO	1
1. Apresentação do estudo	1
2. Atualidade e relevância do estudo	1
3. Metodologia de investigação utilizada	2
4. Questões investigativas	4
5. Objetivos da investigação	4
6. Organização da dissertação	5
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. A promoção da leitura: ler porquê e para quê?	7
1.1. A Motivação para a leitura	10
1.2. A leitura na infância	16
1.3. A leitura na adolescência	18
1.4. A leitura na escola	22
2. Os projetos de leitura na escola	28
2.1. O Plano Nacional de Leitura	31
2.2. O Projeto aLeR+	34
2.3. Os Projetos aLeR+ nas escolas	37
2.3.1. Trabalho colaborativo no desenvolvimento dos projetos	39
2.3.2. Concepções dos intervenientes sobre os Projetos	45
2.3.3. O envolvimento do professor bibliotecário nos projetos	47
3. A leitura e o currículo	51
3.1. Transversalidade curricular na disciplina de português	68

---

3.2. Projetos de leitura aLeR+ e a articulação com o currículo	75
3.3. Papel da Biblioteca Escolar na transversalidade curricular	77
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO	83
1. Contextualização do estudo	84
2. Procedimentos metodológicos	98
3. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos	105
3.1. Os Projetos AleR+, a promoção da leitura e a transversalidade curricular	105
3.2. Os Projetos de leitura e o trabalho colaborativo	115
3.3. O papel da Biblioteca e do professor bibliotecário na coordenação dos Projetos	121
3.4. O impacto dos Projetos nas aprendizagens dos alunos	126
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
Referências	145
ANEXOS	I
Anexo I - Carta às direções das escolas a solicitar autorização para o estudo	II
Anexo II – Guião das entrevistas	III
Anexo III - Matriz do inquérito por entrevista ao professor coordenador do Projeto aLeR+	VII
Anexo IV - Matriz do inquérito por entrevista ao professor envolvido no Projeto aLeR+	IX
Anexo V – Projeto aLer+ da Escola A (em formato digital)	XI
Anexo VI – Projeto aLer+ da Escola B (em formato digital)	XI
Anexo VII – Projeto aLer+ da Escola C (em formato digital)	XI
Anexo VIII – Projeto aLer+ da Escola D (em formato digital)	XI
Anexo IX – Projeto aLer+ da Escola E (em formato digital)	XI
Anexo X – Projeto aLer+ da Escola F (em formato digital)	XI

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro Nº 1 – Tipologia das escolas, número e composição dos estabelecimentos de ensino	92
Quadro Nº 2 – Caracterização das escolas/agrupamentos e dos docentes envolvidos no projeto	93
Quadro Nº 3 – Distribuição das disciplinas lecionadas pelas professoras coordenadoras (PC) e professores envolvidos no projeto (PE)	94
Quadro Nº 4 – Ano e forma de adesão ao Projeto	95
Quadro Nº 5 – Áreas de incidência a trabalhar no desenvolvimento do Projeto	96
Quadro Nº 6 – Áreas de incidência e respetivos domínios	97
Quadro Nº 7 – Dados pré-existentes: Documentos analisados e natureza respetiva	99
Quadro Nº 8- Atividades desenvolvidas nos Projetos	107
Quadro Nº 9 - Atividades no âmbito da leitura e respetivos destinatários	108
Quadro Nº 10 - Operacionalização da transversalidade curricular	113

---

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

AASL – American Association of School Librarian

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

BE – Biblioteca escolar

CIBE – Coordenador Interconcelhio das Bibliotecas Escolares

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNL – Concurso Nacional de Leitura

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DGLB – Direção Geral do Livro e das Bibliotecas

EE – Encarregado de Educação

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

IASL – International Association of School Librarianship

IFLA – Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas

MABE – Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar

MCP – Metas Curriculares de Português

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Annual de Atividades

PB – Professor Bibliotecário

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

PPES – Programa de Português do Ensino Secundário

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RTP – Radio e Televisão de Portugal

SLIM – School Library Impact Measure

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

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

## INTRODUÇÃO

*Um livro é feito de uma árvore. É um conjunto de partes lisas e flexíveis (que ainda se chamam folhas) impressas em caracteres de pigmentação escura. Dá-se uma vista de olhos e ouve-se a voz de uma outra pessoa – talvez alguém que já tenha morrido há milhares de anos. Através dos milénios, o autor está a falar, com clareza e em silêncio, dentro da nossa cabeça, directamente para nós. (...) Os livros quebram as cadeias do tempo, provam que os seres humanos são capazes de exercer a magia.*

Sagan (1984, p. 323)

### **1. Apresentação do estudo**

O nosso trabalho consiste na divulgação de um estudo elaborado em seis escolas da zona da Grande Lisboa, integradas no Projeto aLeR+, do Plano Nacional de Leitura (PNL). Aspiramos a efetuar uma análise desses mesmos projetos no sentido de saber até que ponto são promotores de leitura na escola e na sala de aula, verificando de que forma se processa a transversalidade curricular. As nossas questões investigativas visaram observar a contribuição do projeto nas aprendizagens dos alunos e identificar a importância do trabalho colaborativo entre os dinamizadores: o Professor Bibliotecário (PB) enquanto coordenador do Projeto e os professores envolvidos na realização do mesmo, ou seja, professores que, nas suas disciplinas, realizam trabalho delineado no Projeto, assim como as conceções que estes professores têm sobre a operacionalização do referido Projeto.

### **2. Atualidade e relevância do estudo**

Nas últimas décadas, temos assistido, no campo do ensino, a sucessivas reformas. As mudanças contínuas advêm da necessidade de se adaptar o sistema educativo à evolução de uma sociedade moderna marcada pela massificação no acesso às tecnologias de informação e comunicação, às exigências relativas à competitividade e inserção no mercado de trabalho. Num contexto marcado essencialmente pela

circulação da informação escrita, torna-se premente a aquisição de competências leitoras. É nossa convicção que é necessário, cada vez mais, dominar a leitura para se viver em sociedade e usufruir dos recursos que temos ao nosso dispor. Partilhamos da opinião de Martins e Mesquita (2010) quando afirmam que as competências centradas na compreensão da leitura devem ter um lugar de destaque, uma vez que o seu contributo é fundamental para “moldar a nossa memória colectiva e para garantir o exercício de uma cidadania responsável e activa” (p. 235).

O ensino e a aprendizagem do Português devem, neste âmbito, desempenhar um papel decisivo. A formação de leitores é um processo que exige, de todos os agentes envolvidos, esforço e persistência sendo imprescindível sensibilizar toda a comunidade educativa, família, docentes e discentes, para as práticas da leitura. Na escola, os projetos relacionados com o livro e a leitura devem ter como objetivos fomentar e consolidar, nos alunos, o prazer de ler, o desenvolvimento do pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de reflexão que conduzem ao acesso à cultura e ao conhecimento.

O facto de sermos professora bibliotecária e coordenadora do Projeto aLeR+ na nossa escola constituiu, simultaneamente, um desafio e um estímulo ao enveredarmos por este estudo. Pretendemos enriquecer as nossas práticas através da troca de experiências e do contacto com realidades e métodos diferentes. A nossa escolha recaiu, também, nesta temática por considerarmos que apesar dos níveis de literacia, no nosso país, terem registado progressos importantes desde a última década, verificamos que, recentemente, os resultados de provas e exames nacionais, na disciplina de Português, apresentam níveis negativos, segundo dados do Conselho Nacional de Educação (CNE), (2012). Por esta razão, pensamos ser crucial refletir sobre o papel que ocupam a leitura e a escrita no currículo, nomeadamente através de projetos que possibilitem o desenvolvimento de competências transversais. Sobre estas questões debruçar-nos-emos, mais adiante, numa análise detalhada.

### **3. Metodologia de investigação utilizada**

Nesta investigação optámos por recolher informação relacionada com os Projetos de leitura aLeR+, situando-nos numa perspetiva de estudo qualitativo. Uma vez

que o nosso trabalho incidiu na descrição dos Projetos e na sua aplicabilidade, escolhemos realizar uma análise de conteúdo que podemos definir, de acordo com Esteves (2006), como um “conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (p. 107). Uma das suas principais características é o facto de ser um exercício de “economia” que visa a redução da informação, ideia também patente em Bogdan e Biklen (1994). Estes autores afirmam que a análise de dados “é o processo de busca e organização sistemática” (p. 205) dos diferentes materiais que se foram recolhendo, “com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205). Lidámos, por um lado, com dados invocados, segundo as tipologias de dados de Van der Maren citadas por Esteves (2006), uma vez que se trata de dados de observação direta que existem independentemente da ação do investigador, ou seja, planos de atividades e relatórios e, por outro lado, com dados suscitados pelo investigador como a realização de entrevistas.

Seguimos também a visão de Bardin (2011) no desejo de rigor e necessidade de descobrir o que procurávamos demonstrar através das questões colocadas inicialmente com a pretensão de executar uma análise qualitativa.

Com a finalidade de completar a informação recolhida nos documentos em análise, realizámos entrevistas aos coordenadores de todos os projetos e professores das disciplinas envolvidas (Anexos I e II). Somos da opinião de Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a entrevista tem como finalidade “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Para Bell (2010), a análise de documentos pode fazer-se através de uma crítica externa e interna. O método por nós adotado, e o mais usado em projetos de investigação na área educacional, é a crítica interna em que todo o conteúdo dos documentos é sujeito a uma análise rigorosa em que se define de que tipo de documento se trata, o que refere, quem o produziu e com que objetivos, quando e em que circunstâncias foi produzido assim como a razão da sua existência.

Quanto à tipologia de categorização definida como “operação central da análise de conteúdo” (Esteves, 2006, p.109), optámos pela análise de conteúdo temática ou categorial, de acordo com os seguintes passos: definição de objetivos e da metodologia

---

geral de investigação; constituição do corpus documental; leitura flutuante do material; decisão do tipo de categorização, de acordo com os objetivos de investigação; e, produção de inferências/interpretação dos resultados, com a preocupação de procurar responder às questões que nortearam a investigação (Esteves, 2006).

#### **4. Questões investigativas**

A questão central deste estudo é a seguinte: quais os contributos do Projeto aLeR+ na articulação com o currículo escolar? Daqui decorrem outras questões de investigação, a saber:

- Que relevância e impacto tem o Projeto na aprendizagem dos alunos?
- Qual a importância do trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário (PB) e os outros professores na concretização do Projeto?
- Que conceções têm os docentes envolvidos sobre a operacionalização do Projeto?

#### **5. Objetivos da investigação**

Tendo em conta o enunciado anteriormente, este estudo tem como objetivos:

- Identificar a relação entre o Projeto aLeR+, enquanto projeto promotor de leitura, e a articulação com os conteúdos curriculares;
- Analisar o impacto do Projeto nas aprendizagens dos alunos;
- Reconhecer a importância do trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os seus pares na concretização do Projeto;
- Conhecer as conceções dos docentes envolvidos no Projeto no tocante ao seu desenvolvimento.

## **6. Organização da dissertação**

Na organização da nossa dissertação procurámos colocar em evidência a problemática da leitura na escola, nomeadamente através dos Projetos aLeR+ e a importância da transversalidade curricular, tendo também em conta a colaboração entre docentes.

O nosso trabalho está organizado em duas partes sendo a primeira uma apresentação da problemática e a segunda o estudo empírico.

Na parte inicial, a fim de enquadrar teoricamente o estudo que desenvolvemos, debruçamo-nos sobre a importância da leitura de um modo geral e em particular entre os jovens dos ensinos básico e secundário. Focámos a nossa atenção nos Projetos aLeR+ e o papel que têm enquanto potenciadores de uma melhoria nas aprendizagens dos alunos e também no trabalho colaborativo entre professores.

Na segunda parte apresentamos o estudo empírico, caracterizando, por um lado, as escolas por nós selecionadas e, por outro, os participantes no estudo, tal como o campo de análise e os procedimentos metodológicos adotados. São, também, apresentados, analisados e interpretados os dados recolhidos.

Nas conclusões do nosso estudo, esperamos poder evidenciar uma análise comparativa entre os vários projetos, as perceções que os coordenadores e professores disciplinares apresentam sobre o trabalho desenvolvido no Projeto e a colaboração existente entre os agentes envolvidos. No tocante à leitura, tentaremos perceber se os Projetos das escolas são efetivamente promotores de leitura e qual o contributo nas aprendizagens dos alunos.

Serão apresentadas, também, as limitações do estudo e algumas sugestões para atuações no futuro que se relacionem com a problemática da leitura entre os jovens, os projetos de leitura e o trabalho colaborativo entre os professores.

## Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Num mundo em constante mutação, onde as transformações, em todos os setores da sociedade, se processam a um ritmo frenético, possuir competências leitoras tornou-se uma questão imperiosa. Se relativamente à aquisição da linguagem se procura que, na criança, ocorra o mais cedo possível, também com a leitura o processo deve iniciar-se o quanto antes. Hoje, mais do que nunca, a leitura ocupa um papel de relevo. Ler permite conhecer, compreender e apreender o sentido do que nos rodeia. Como nos diz Martins (2008) é importante que, desde a aprendizagem mais elementar, seja criada uma verdadeira educação do gosto pela leitura, tendo em conta a valorização do rico património literário e a dinâmica da cultura da literacia. Ler é imprescindível para a integração plena de todo e qualquer cidadão na vida ativa, pois é através da leitura que se obtêm informações, se emitem opiniões, se desenvolvem a inteligência e o sentido crítico que permitirão uma tomada de consciência sobre o mundo. Como confirma Sobrino (2000):

o acto de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente. A leitura converte-se assim numa das mais importantes actividades humanas já que influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente factor de liberdade interior daquele que lê. (p.31)

No século XXI, onde as mudanças tecnológicas, socioculturais e pedagógicas são uma constante, a leitura procura o seu espaço num mundo pouco dado à sua prática, não obstante verificarmos o surgimento de novos escritores e consequentemente de mais publicações assim como de concursos e prémios literários. Encontrando terreno fértil, é então necessário motivar os jovens para a leitura. Ler permitirá aos adolescentes enriquecerem o seu vocabulário, a sua capacidade de compreensão e expressão, estimulando a sua criatividade e sensibilidade, aperfeiçoando, ao mesmo tempo, a sua expressão oral e escrita, adquirindo, deste modo, um melhor domínio da língua e da linguagem cuidada que é usada pelo escritor (Sobrino, 2000).

Através deste estudo procurámos: compreender que lugares ocupam o livro e a leitura entre os jovens; refletir sobre a importância atribuída à promoção da leitura na

escola e o papel que ocupa no currículo e perceber até que ponto os projetos escolares influenciam as aprendizagens dos alunos e são potenciadores de práticas colaborativas entre os diferentes agentes educativos envolvidos.

### 1. A promoção da leitura: ler porquê e para quê?

*Sempre gostei de ler e nunca pensei que daí me pudesse vir mal algum. Chegava a casa, atirava-me para cima da cama e mergulhava num livro. Sobretudo se era pelas duas da manhã, e eu vinha do turno da noite. Começava a ler antes de me despir, de tomar um banho quente, de abrir o frigorífico. Essas coisas só faria mais tarde. Ler era mais urgente do que tudo, varria-me o que trazia na cabeça - fadiga, preocupações, ansiedade, as coisas ruins do dia.*

Gersão (2005, p. 179)

A leitura deve ser um motor de mudança pessoal e social. Ler permite reivindicar, transformar e não se conformar com uma existência comum ou convencional e deve ser, antes de mais, um prazer. Como refere Osóro (2004), “el placer de ler es, sobre todo, un plácer estético: un deleite sensual y emotivo que há-de ir precedido de una satisfacción intelectual” (p. 8). É necessário, deste modo, dotar as crianças e os jovens de instrumentos intelectuais que lhes permitam ter acesso ao significado dos textos, pois só assim, entendendo e interpretando o que leem, fruirão da leitura. Tomando o gosto pelo que leem, os alunos veem também melhoradas as suas competências nas várias disciplinas assim como na sua vida quotidiana onde é indispensável o uso da leitura, numa sociedade da informação como aquela em que vivemos. Ao ler, o aluno irá, progressivamente, descodificar o texto escrito, melhorando conseqüentemente a compreensão leitora. Um meio ambiente comprometido com a leitura em que o aluno é levado a ler, a ouvir ler e a refletir sobre o que lê, será, indubitavelmente, uma preciosa ajuda para o desenvolvimento de outras competências. Para Cadório (2001), “quanto mais o leitor usufruir daquilo que lê e conhece, maior será a qualidade de sua intervenção na sociedade como alguém activo, crítico e dinâmico” (p. 40). As competências leitoras, apreendidas ao longo dos anos passados na escola, serão, sem dúvida, úteis para a vida e o mundo do trabalho. Como confirma Nina (2008):

---

dado que a sociedade de informação requer competências leitoras sólidas e se compraz, de igual modo com uma cidadania activa, consciente e responsável, torna-se imperiosa a formação de leitores para a vida e não apenas para a escola. Para além do poder conferido a nível social, a leitura repercute-se, também, a nível pessoal, porquanto contribui para a formação intelectual e estruturação da imaginação, ao mesmo tempo que impulsiona a sensibilidade, a reflexão, a criatividade e o espírito crítico. (pp. 16-17)

Hoje sabemos, através da investigação sobre hábitos de leitura, que as crianças que leem pouco ou não estão motivadas para a leitura, têm um vocabulário pobre, tendo menos possibilidades de desenvolver competências literárias e menos oportunidade de compreender o que se passa nas aulas. Sendo um fraco leitor em criança, pode, em adulto, prefigurar-se uma possível exclusão social, associada a outros fatores sociais (Sequeiros 2000, citado. em Coutinho e Azevedo 2007, p. 36). A escola deve reverter esta situação encorajando as crianças e os jovens a ler, estimulando-os na leitura por prazer e tornando-a numa prática rotineira e consistente. Esta tarefa não se afigura, contudo, de fácil execução, o uma vez que ensinar a ler e motivar para a leitura são processos complexos que colocam, aos profissionais da educação, múltiplos desafios tendo em conta a evolução da sociedade e naturalmente as mudanças na escola. Como certifica Veiga (2000), a leitura:

não constitui um processo passivo já que envolve, para além da compreensão literal do texto, a sua interpretação e, não raro, a interação do leitor com o que é lido que, por sua vez, se traduz na argumentação e no diálogo com outros textos e /ou vivências do sujeito. (p. 2)

A autora assegura que, em termos psico-cognitivos, são diversos os benefícios da leitura ao nível do desenvolvimento de competências de perceção, de concentração, de aquisição, de inferência e de interpretação de significados. Ter hábitos de leitura aumenta a autonomia e a autoconfiança ao mesmo tempo que proporciona um enriquecimento linguístico que permitem não só alargar o vocabulário e a sintaxe como também estimular a “reflexão metalinguística e a produção textual” (p. 3).

Pelo que anteriormente ficou dito, podemos afirmar que a leitura deve ser sentida como uma prática formativa, informativa e lúdica. Os suportes físicos da leitura podem mudar, variando também as estratégias e as atividades que conduzem à

---

motivação, mas “o livro continuará a ser um objecto ímpar de prazer; uma fonte insubstituível de informação; um meio de comunicação que lemos, e anotamos, guardamos e revisitamos, emprestamos e oferecemos” (Martins, 2008, p. 2).

Ler para quê? Podemos dizer que se lê para obter conhecimento, enriquecer a memória, obter prazer, estético ou afetivo, tomando consciência de que a leitura, tal com a escrita, sempre tiveram um poder transformacional. Lembremo-nos que, ao longo dos tempos, muitos livros foram, pelos poderes ditatoriais ou religiosos, proibidos e destruídos. Aos livros não se fica indiferente. A este propósito concordamos com Lourenço (2012) quando declara que:

a leitura, como o desporto, deve fazer-se, naturalmente, mas se nós sairmos sem nos modificarmos, se o livro não nos modifica, a leitura é um pouco estéril. Os livros que nos marcam são aqueles que deixam os seus traços: nós não somos os mesmos antes e depois de ler esses livros que nos marcaram. (p.39)

Quando estabelecemos um elo de ligação entre leitura e prazer estamos cientes de que, na maioria das vezes, para os aprendizes da leitura, esta é vista “como algo penoso que, quando muito se suporta, mas não como uma experiência pesarosa” (Sim-Sim, 2006, p. 9). É aqui que encontramos os alunos com mais dificuldades de aprendizagem porque apenas leem o estritamente necessário sem daí retirar algum gosto ou vontade. Existem, contudo, fatores internos e externos aos leitores que influenciam a sua pouca apetência pela leitura e conseqüentemente os maus desempenhos escolares: o meio social e familiar de baixa escolarização, o contexto e o percurso académico irregulares, assim como a dificuldade na descodificação de diferentes tipos de textos. A escola tem como obrigação alterar esta situação pois a aprendizagem da leitura é uma tarefa para toda a vida, sendo que a formação de leitores (ou de bons leitores) requer o envolvimento de toda a comunidade educativa. É fundamental despertar o meio familiar para a importância que ocupa a leitura no sucesso da vida escolar e social dos alunos. Como menciona a autora acima citada, os baixos níveis de literacia comprometem o desempenho profissional, assim como o prosseguimento de estudos e a entrada na vida ativa. Para cumprir o seu papel é fundamental que a escola mobilize os seus recursos, humanos e materiais, fazendo da leitura uma prioridade. Deste modo, estamos em consonância com Sim-Sim (2006) quando assevera que:

---

desde o pré-escolar ao ensino secundário, é importante que sejam proporcionadas às crianças e aos jovens actividades de enriquecimento linguístico que lhes propiciem um conhecimento elevado e sistematizado da língua, com leituras e material técnico e de obras literárias completas que lhes desenvolvam o gosto pela leitura extensiva e recreativa. (p. 99)

Como atrás aludimos, ler desenvolve múltiplas competências e, neste sentido, como confirma Santos (2000), é legítimo que se procure que a criança adquira hábitos de leitura, sendo que a família ou o professor devem ser capazes de contagiar o gosto pela leitura. Para tal, deverão também eles serem adultos comprometidos com os livros e a leitura. Os educadores deverão fazer entender, às crianças e aos jovens, que o saber não se esgota nos conteúdos dos programas escolares e que, para além da escola, terão de continuar a aprender e a ler até porque a leitura é uma porta aberta de acesso ao conhecimento.

Porém, como assegura Viana (2012), “entre ensinar a ler e formar leitores há um longo caminho a percorrer” (p. 14) pois, na era da tecnologia e da imagem, as alternativas que se apresentam aos nossos jovens são, hoje, bastante apelativas. Para a autora, o gosto pela leitura “aprende-se, muda-se, cria-se, ensina-se” (p. 14), sendo a escola e a família os mediadores privilegiados na criação destes contextos.

### **1.1. A Motivação para a leitura**

*Não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgámos passar sem tê-los vivido, aqueles que passámos com um livro preferido.*

Proust (2003, p. 5)

A dinamização de actividades motivadoras é uma estratégia para favorecer a recetividade dos alunos em relação à leitura, conquistando cada vez mais leitores, e, para Santos (2000), “um leitor motivado, tende a ler. E lendo desenvolve a capacidade e o gosto de ler” (p. 81). A autora acrescenta ainda que “a motivação e a consequente criação de hábitos de leitura nas crianças e adolescentes devem ser encaradas como

meios de promover o sucesso no domínio de leitura e, concomitantemente, de promover o sucesso escolar global” (p. 81).

Para compreendermos melhor a motivação para a leitura, pois consideramos que a motivação é uma categoria difícil de determinar, recorreremos aos estudos de Wigfield (2000), citado por Mata, Monteiro e Peixoto (2009), que aponta três grandes linhas a ter em conta: “a motivação intrínseca e extrínseca, as percepções de competência e de eficácia e a motivação social” (p. 564). Para o autor, a análise dos aspetos intrínsecos e extrínsecos possibilita compreender melhor as razões que subjazem ao desenvolvimento de atividades relacionadas com a leitura. Estas poderão relacionar-se com o interesse e o prazer retirados da leitura ou então com o reconhecimento externo como a obtenção de classificações, por exemplo. As percepções de competência e de eficácia estão ligadas às avaliações que cada um faz da sua capacidade no desenvolvimento de determinadas atividades que podem facilitar ou dificultar o envolvimento nas mesmas. Quanto à motivação social esta é considerada, pelo autor, fulcral, pois a leitura é frequentemente vista como uma atividade social que pode envolver a partilha de ideias e opiniões sobre livros e leituras. Na perspetiva do autor a motivação deve ser encarada como multifacetada, o que leva a encarar as crianças como podendo estar motivadas por diferentes razões. Na sua opinião, crianças intrinsecamente motivadas, com conceções de competência positivas e que partilham as suas leituras poderão tornar-se leitores mais envolvidos. Consentâneos com esta abordagem, Ferreira e Rodrigues (2011) reconhecem haver “uma relação estreita entre a motivação para a leitura e os processos cognitivos” (p. 61). O estudo destes autores, realizado com alunos do 1.º ciclo, pretendia demonstrar a existência de uma correlação significativa entre a motivação para a leitura e o rendimento escolar a que se associa “o desempenho cognitivo em tarefas de memória, raciocínio, cálculo mental, compreensão, vocabulário, competência linguística, conhecimentos lexicais, atenção e processamento verbal auditivo” (p. 61). Os mesmos autores, citando diversos estudos nesta área<sup>1</sup>, afirmam que “as crianças que gostam de ler, fazem-no com mais frequência e tendem a tornar-se leitores hábeis no futuro. Por outro lado, os leitores com piores competências de leitura apresentam uma baixa motivação para ler” (p. 64). Como explicação para esta situação apontam o facto de a habilidade e a motivação para a leitura se influenciarem

---

<sup>1</sup> Cf. Os estudos levados a cabo por Guthrie, McGough, Bennett e Rice (2001); Morgan e Fuchs (2007); Sénéchal e LeFevre (2002).

---

mutuamente. Com os dados obtidos neste estudo, em várias dimensões motivacionais face à leitura, os autores concluem que se estabelecem relações dinâmicas entre a leitura os processos cognitivos e o rendimento académico.<sup>2</sup>

Se é durante a sua escolaridade que os hábitos e interesses de leitura se consolidam, o contexto familiar é fundamental no primeiro contacto das crianças com o livro. Os pais podem proporcionar oportunidades para a aprendizagem da leitura na ajuda das tarefas escolares, na valorização das aquisições e progressos e ainda, como refere Santos (2012), “serem eles próprios modelos de como e quando utilizar a linguagem escrita e de como valorizar e tirar prazer das atividades de literacia” (p. 13).

No prosseguimento do nosso estudo sobre a questão da motivação para a leitura, é necessário determo-nos, também, nas práticas pedagógicas. Se os professores se limitam a interpretações normativas, a comparar alunos e a estimular a competição, este facto pode levar a um maior interesse pela obtenção de melhores classificações do que propriamente a uma motivação para a leitura.

Para Mello (2010), as opções didáticas que incluam o conhecimento sobre os textos, o processo de ler, assim como o grau de proficiência do leitor tanto no desenvolvimento de habilidades como de capacidades parece ser, atualmente, consensual. É importante que os professores desenvolvam, nas suas práticas pedagógicas, modos de aproximação aos textos, constituindo experiências de leitura que envolvam cognição e fruição. Para esta autora, uma vez que “a experiência do literário produz no sujeito uma complexa revelação de mundos, também didacticamente se torna importante operar com modos de aproximação mais subjectivos, ou mais objectivos, mas sempre numa explícita simbiose” (p. 95).

Como aponta Gumbre (2005), o adolescente de hoje, ainda que recetivo, é cético e inconstante. Para o motivar, uma história deve ser bem contada, suscitar o suspense, propor situações por resolver e chegar a um fim surpreendente e imprevisível. Porém, os jovens que gostam de ler, e leem, nem sempre são bem vistos pelos seus pares. Na escola têm nomes depreciativos, como atesta Manguel (2012), são os nerds, os “quatrolinhos”, por usarem óculos (p. 31). O autor refere-se ao poder do ato

---

<sup>2</sup> Para a identificação da motivação das crianças face à leitura, os autores usaram as escalas *Eu e Leitura* (Monteiro e Mata, 2001) nas suas três dimensões: Prazer/valor da leitura, Auto-conceito de Leitor e Reconhecimento social.

intelectual, àquele que lê, refugiado no seu próprio espaço. Esta é uma situação que se verifica com maior incidência nos rapazes. Pasquier (2005) corrobora esta ideia ao afirmar que:

la tyrannie des pairs détourne les garçons de la lecture. Au fur et à mesure que l'autonomie relationnelle des adolescents a gagné du terrain et que l'autorité parentale a perdu son emprise, les garçons se sont mis à subir une autre loi, celle du groupe qui impose ses codes et sa culture. Pour un garçon qui voudrait revendiquer son goût de lire, la pression serait trop forte et la marginalité inévitable. À ce titre, il est manifeste que la discrimination sexuelle est plus marquée que la discrimination sociale. Les filles, dans ce contexte, font figure de gardiennes du passé culturel. (s. p.)

Na mesma linha de pensamento, Petit (2003) diz-nos que a leitura de textos literários, na nossa sociedade, é sobretudo um domínio das raparigas. Os rapazes, se os leem, fazem-nos às escondidas para não serem alvo de troça pelos seus pares. Para a autora:

la lecture inquiète comme si elle exposait à un risque d'émasculation, d'autant qu'elle semble requérir passivité et immobilité, et qu'elle éveille une intériorité qui peut être perçue comme féminine. Quand on se veut tout en armure, tout en muscles, tout en surface, quand on se construit une identité en béton armé, on fuit la lecture, et plus encore la littérature – ou on tente de la maîtriser. (s. p.)

Ainda em relação à questão da leitura e do género, o estudo *A Leitura em Portugal*, coordenado por Santos (2007), apresenta dados significativos sobre as características dos leitores por suporte. O estudo revela que o perfil do leitor português de livros é feminizado (64% das mulheres inquiridas afirma ler livros contra 49% dos homens). Quanto à leitura de jornais, os homens superam a percentagem de mulheres leitoras (91% de homens contra 76% de mulheres). Na leitura de revistas, o perfil é, tal como nos livros, acentuadamente feminizado (83% de mulheres lê revistas contra 62% de homens); juvenilizado (quanto mais elevado é o escalão etário, menor é a percentagem de leitores); escolarizado (existe uma relação direta entre a prática da leitura e o grau de escolaridade, verificando-se que 89% dos leitores de livros

---

completou o ensino médio-superior), destacando-se, claramente, o indicador *Estudantes*.

Numa investigação realizada no âmbito do PNL, por Lages, Liz, António e Correia (2007), relativa aos hábitos de leitura de alunos do 3.º ciclo e secundário, a questão relativa ao género e às práticas de leitura também não é descurada. Neste estudo os autores apresentam dados que envolveram quase 24 mil alunos de 237 escolas nacionais e concluem que “a categoria em que os sexos mais se diferenciam são as obras literárias, com vantagem para as raparigas, que também ultrapassam os rapazes na leitura de livros escolares, profissionais, técnicos e científicos” (p. 217). Contrariamente ao estudo a que aludimos anteriormente, aqui os suportes “jornais e revistas” surgem como uma mesma categoria e os rapazes superam as raparigas (78% dos rapazes responde que lê revistas e jornais contra 66% das raparigas). Fazemos notar que nos estamos apenas a referir às leituras tradicionais em que o suporte é o papel. Nesta investigação os autores referenciam, também, que tanto o gosto como a prática da leitura, entre os jovens, são explicados fundamentalmente por variáveis associadas às famílias. Contudo, afirmam, a partir dos resultados obtidos no seu estudo, que “existe um parte significativa dessa explicação que é garantida por variáveis escolares”, (p. 166) pois “a escola é exactamente o local onde as crianças e os adolescentes, particularmente as de famílias com menores recursos (financeiros, académicos, simbólicos), poderão ter contacto com os livros e com o estímulo que lhes poderá estar a faltar em sua casa”. (p.166)

Conscientes destas diferenças professores e professores bibliotecários, enquanto mediadores de leitura, sabem que têm um papel primordial no acompanhamento e aconselhamento dos jovens, sobretudo dos que provém de meios sociais pouco familiarizados com os livros. A escola é, ou deveria ser, o garante na igualdade de oportunidades e no combate às desigualdades sociais e tem como ditame dar a conhecer aos jovens, sobretudo aos mais desfavorecidos, realidades diferentes das que fazem parte do seu quotidiano familiar.

A motivação para a leitura, nos alunos, passa também pela concretização da interdisciplinaridade e colaboração efetiva entre professores, nos projetos de leitura. É possível desenvolver projetos cujos elos de ligação são o livro e a leitura, seja a nível de uma turma, de um ciclo ou de toda a escola. Neste ponto concordamos com Coutinho e Azevedo (2007), quando referem que a leitura, na escola, tem que ser uma tarefa

---

partilhada e comum a todas as áreas disciplinares e não disciplinares, não podendo só ser da responsabilidade da aula de Português. Todavia, os professores deparam-se com inúmeras dificuldades que se prendem com o cumprimento dos conteúdos programáticos, com o aumento de alunos por turma, assim como os meios para o desenvolvimento de projetos de leitura mas também com as formas de abordar a leitura. Detenhamo-nos no que diz, a este propósito, Sousa (2007):

atendendo a que ler é compreender, na abordagem da leitura dever-se-ão implementar estratégias que facilitam a compreensão. Assim antes de começar a ler é importante: activar-se conhecimentos prévios, antecipar sentidos; durante a leitura deve: configurar-se antecipações, estabelecer novas antecipações, ligar o conteúdo do texto a representações prévias, seleccionar ideias importantes, sumariar. Após a leitura devem-se confirmar as antecipações, resumir o texto, esclarecer todas as dúvidas que surjam. (p. 47)

Estes pressupostos são válidos para o trabalho ao nível dos textos literários mas também para outros textos de disciplinas como a História ou as Ciências. Como confirma Bastos (1999), a leitura deverá estar relacionada tanto com a vida quotidiana como com a atualidade. Para Furtado (1995), os livros sempre foram considerados: “quer como o albergue da verdade ou como conselheiros, sempre disponíveis e desinteressados, quer pelo seu uso: aquisição de conhecimentos, depositários das leis, das memórias, dos acontecimentos, tradições e costumes, e veículos de todas as ciências” (p. 18). Porém, para que exista uma articulação da leitura com outras áreas é preciso estarmos convictos de que é essencial a existência de uma “cultura de escola”, considerando as diversas formas de relacionamento profissional entre os professores, pois são estas que comportam as possibilidades e os impedimentos às mudanças. O tema da colaboração entre docentes, no desenvolvimento dos projetos de leitura, será retomado mais adiante.

## 1.2. A leitura na infância

*Sê paciente; espera  
que a palavra amadureça  
e se desprenda como um fruto  
ao passar o vento que a mereça.*

Andrade (1987, p. 33)

É inegável que ninguém nasce leitor nem não-leitor e que é na infância que se adquirem as primeiras aprendizagens. A noção de infância não foi sempre igual à considerada pela sociedade de hoje. Philippe Ariès (1960), na sua obra *História Social da Criança e da Família*, aponta para a ideia que, durante muito tempo, persistiu, de não se olhar para a criança como um ser em desenvolvimento, com características próprias, mas antes como um adulto em miniatura. O autor afirma que, até ao século XVII, as crianças não eram consideradas diferentes dos adultos, não havendo nem sistema educativo nem livros para crianças. Na opinião do investigador a evolução do conceito de infância foi sendo construída ao longo da História e a interpretação cultural desta conceção foi mudando gradualmente no mundo ocidental.

Para os estudiosos da literatura infantil, o século XVIII é o século da criança com a afirmação de Rousseau de que a criança tem uma natureza e vida própria (Shavit, 2003). Nasceram os primeiros contos infantis a que se seguem narrativas de aventuras destinadas a este público. Em Portugal, é no século XIX que emergem as primeiras preocupações relativas à importância da utilidade da leitura para crianças e a produção editorial, alimentada sobretudo pelas traduções, regista um significativo aumento (Rocha, 2001). Segundo esta autora “esta movimentação em torno da criança só atinge uma reduzida minoria, pois não existem condições para fazer baixar a taxa de analfabetismo persistentemente elevada” (p. 46). A maioria dos livros que se publicam, nesta época, como afirma a autora, têm “uma preocupação didáctico-moralista” (p. 49), sendo poucos os que se adequam aos interesses das crianças. Muitas das questões sobre a literatura para crianças, que ainda hoje são objeto de estudo e reflexão, já se encontravam expressas nessa altura. Como nos diz Bastos (1999):

---

desde preocupações mais abrangentes, como as múltiplas relações entre a educação e a escrita para crianças, à articulação entre a leitura útil e a leitura agradável e «amena», à importância da presença da fantasia na literatura destinada às crianças e o profundo valor educativo das formas da literatura tradicional. (p. 37)

As mudanças sociais e políticas, determinadas por guerras e revoluções, trazem novos ideais e alterações também ao panorama literário destinado às crianças. Ao longo do século XX, a literatura infantil vai afirmar-se através de um crescente número de escritores e de ilustradores. Criam-se diversos movimentos, consoante também as épocas e os acontecimentos que têm lugar. Sobrino (2000) aponta duas tendências, que a partir da revolução de 1975, se estabelecem na literatura infantil, em Portugal: a da fantasia e a da realidade. Esta é uma época em que se impõe uma nova consciência cultural e o aparecimento de prémios literários contribuiu para a consolidação da importância que passa a ter o livro infantil.

Atualmente, publicam-se cada vez mais livros de todos os géneros, com diferentes formatos e ilustrações e destinados a crianças de todas as idades. Com uma diversidade tão grande não parecem existir, à partida, condições para que não se consolide o hábito de ler. Não se pode, contudo, estabelecer uma ligação linear entre a criança e a leitura porque diversos fatores - cognitivos, afetivos, sociais - influenciam a forma como a criança se relaciona com o livro. A leitura está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento psicológico de cada criança e jovem. Estes dois aspetos têm sido alvo de diversos estudos que, como aponta Bastos (1999), têm partido “sobretudo de um quadro orientador inspirado no modelo de Piaget, que distingue vários estádios de desenvolvimento do indivíduo” (p. 33). Os estudos de Piaget (1972) incidiram sobre a teoria dos estádios do desenvolvimento cognitivo, desde o nascimento até à adolescência. A autora acima citada, numa adaptação que faz do trabalho de Cervera (1991), refere os quatro estádios que estabelecem relações entre o desenvolvimento psicológico e os interesses de leitura: o estádio *sensório-motor* (do nascimento até aos dois anos), onde se incluem algumas rimas infantis, nos primeiros meses de idade e, a partir de um ano, o contacto com álbuns simples contendo imagens que apresentam objetos de fácil identificação pela criança, assim como livros - jogos; o estádio *pré-operacional* (dos 2 aos 7 anos), composto por dois subperíodos, o primeiro, o *pré-conceptual* (dos 2 aos 4 anos) que se relaciona com a aquisição dos primeiros signos

verbais e o segundo, o *intuitivo* (dos 4 aos 7 anos) que está relacionado com a intuição direta; o das *operações concretas* que caracteriza o pensamento das crianças em idade escolar (dos 7 aos 11-12 anos) e o das *operações formais* ligado ao pensamento dos adolescentes (dos 11-12 aos 15 anos). Nestes dois últimos estádios, e ainda na ótica da autora supracitada, as crianças e os jovens têm preferências distintas, quanto às suas leituras. No primeiro caso, prevalece a literatura fantástico-realista. Nesta fase têm lugar os contos maravilhosos, fantásticos e de aventuras. No segundo, os jovens preferem, em termos de leituras, o mistério, a aventura, a novela de ação, em que surgem personagens admiradas pela sua valentia e capacidade de superar perigos.

Nos diferentes contextos da vida da criança é indispensável o contacto com o livro que deverá iniciar-se no ambiente familiar e, mais tarde, junto de outros intervenientes que a ajudarão a desenvolver as suas aprendizagens.

### 1.3 A leitura na adolescência

*Segundo nascimento, asas do desejo, adeus à infância, anos selvagens, as metáforas são numerosas para evocar a adolescência. Este longo período entre a infância e a idade adulta reveste-se de facto de múltiplos aspectos, de múltiplas “faces”.*

Braconnier e Marcelli (1999, p. XVII)

As mudanças sociais, que temos vindo a assinalar, produziram, inevitavelmente, mudanças a nível comportamental. A duração da adolescência também mudou e alargou-se, sendo, hoje, um período mais longo do que no passado. A puberdade surge cada vez mais cedo e a transição da adolescência para a idade adulta prolonga-se cada vez mais. Fruto da nossa experiência, enquanto professora, podemos afirmar que os jovens levam mais tempo do que o esperado a desenvolver competências de autonomia e de responsabilidade. Todavia, os adolescentes veem-se, hoje, confrontados com problemas e realidades como os das gerações anteriores.

Para Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2003), a adolescência é considerada o momento crucial de formação da identidade em que o jovem procura perceber-se e perceber os outros, traçando o seu próprio caminho. Como referem Sprinthall e Collins (1999), os adolescentes encontram-se num “processo de

crescimento, de mudança, de questionamento e de busca ativa” (p. 603). Para estes autores, esta fase caracteriza-se pelas mudanças físicas acompanhadas pelas transformações nas capacidades de pensar, raciocinar e de resolução de problemas. Neste sentido, o ensino deve ir ao encontro dos interesses e da curiosidade dos jovens, motivando-os para a aprendizagem. Os mesmos autores, referindo-se a estudos levados a cabo por Renner (1976)<sup>3</sup>, salientam que:

se os alunos não forem ajudados a desenvolver o seu potencial no sentido de atingirem o pensamento formal, eles permanecerão, antes, quase como autómatos reais, que respeitosamente, repetem expressões, de acordo com as ordens dadas pelos professores. (p. 115)

Relativamente à leitura, esta desempenha um importante papel nas mudanças que se operam nesta etapa. A memória, a imaginação e a atenção aumentam e levam ao aparecimento do espírito crítico, assim como de uma certa capacidade de abstração. Não é de estranhar que emergam cada vez mais autores de literatura juvenil que retratam mundos de fantasia, ou então narrativas que se aproximam da vida real.

Ao longo dos tempos têm sido desenvolvidas pesquisas que procuram relacionar os fatores externos e as características de cada leitor. Appleyard (1991), citado em Bastos (1999), considera a existência de cinco “papéis” que identifica com os diferentes períodos da vida do Homem, de criança a adulto, relacionando-os com os fatores psicológicos de cada leitor mas também com os contextos exteriores como a escola, lugar por excelência do livro e da leitura. Assim, apresenta-nos “o leitor como *player*”, centrando-o na idade pré-escolar; o “leitor herói ou heroína”, quando a criança se assume como personagem principal de uma dada história, quando frequenta o 1.º ou 2.º ciclos; o “leitor como pensador”, no período da adolescência; o “leitor como intérprete”, quando frequenta o ensino secundário e o “leitor pragmático”, ao atingir a idade adulta.

Na adolescência, os jovens procuram livros de histórias ficcionadas que lhes permitem projetar valores afetivos ligados à formação e ao desenvolvimento da sua personalidade. Os livros, nesta fase, podem constituir um refúgio. Como afirma Petit

---

<sup>3</sup> Cf. Renner, J. W. (1976) *Research teaching and learning with the Piaget model*. University of Oklahoma Press.

(2003), “à l’adolescence, les livres, ces compagnons qui ne nous abandonneront jamais, peuvent raccrocher à la vie, protégeant - un peu - de recourir aux passages à l’acte mortifères, aux addictions à la drogue, aux complements idolâtres” (s. p.).

Segundo Blásquez (2005), a leitura de obras de ficção tem, nesta etapa, uma importância primordial na medida em que o jovem leitor necessita de penetrar em mundos fictícios, fazendo contrastar o imaginário com a realidade e construir o sentido da sua experiência. Este autor considera que observar, sentir e explicar a vida dos outros, nas histórias de ficção, é também uma maneira de compreender a própria vida. Nestas histórias, o leitor encontra ligações com as suas próprias vivências repletas de fantasias, medos, conflitos e desejos. Ainda na ótica do autor, a idade em que mais se lê situa-se entre os 10 e os 12 anos. Está comprovado que os livros perdem o seu interesse inicial quando surgem os livros de estudo e textos especializados (Blásquez, 2005).

À medida que ganham autonomia, alguns jovens demonstram relutância em ler, sobretudo os livros escolares, pois, como diz Silva (2009), os adolescentes associam a leitura às chamadas Leituras Obrigatórias da disciplina de Português, que “segundo eles, estão mal escolhidas para a sua idade e desenquadradas dos seus gostos e preferências” (p. 41).

Os jovens procuram outras solicitações que passam ou por estar só ou com o grupo de amigos, participando nas mais variadas atividades. O grupo dos pares é, nestas idades, fundamental para, como afirmam Braconnier e Marcelli (2000), “simultaneamente interpor uma certa distância relativamente aos pais e melhor apreender as relações sociais necessárias ao futuro adulto” (p. 44). Contudo, pode, também, constituir um dos fatores de risco para os jovens, se pensarmos nos comportamentos desviantes. Na adolescência, segundo estes autores, “estar isolado, recusar ou fugir de qualquer contacto, de qualquer relação com os pais, revela, no mínimo, uma inibição, uma timidez, e corre o risco de evoluir para uma verdadeira fobia social, ou pior, para perturbações de personalidade que comprometem o desenvolvimento ulterior” (p. 44).

Em qualquer uma das situações descritas, é, na maior parte dos casos, evidente o afastamento do jovem face às tarefas escolares. Que podemos então fazer para envolver estes jovens na leitura? Uma das formas de cativar os alunos para a leitura é através da identificação com o que leem. Como menciona Cadório (2001), “mais do que

---

uma absorção, o envolvimento é uma espécie de hipnose em que o leitor se vê mergulhado emocionalmente. Uma das formas de levar ao envolvimento é haver identificação entre o leitor e o texto lido” (p. 34). No entanto, deparamo-nos, nas nossas escolas, com muita resistência à leitura, por parte dos jovens e não raramente ouvimos dizer aos professores de todas as disciplinas que os alunos não sabem escrever, ou não têm ideias, ou não desenvolvem o seu raciocínio porque não têm hábitos de leitura. Para Santos (2000), a leitura deve, de facto, ser encarada como um hábito e “podemos considerar que um indivíduo possui hábitos de leitura, quando esta surge como uma atividade regular ou contínua no conjunto de atividades que preenchem o seu quotidiano regular” (p. 69).

Como já referimos, no ensino secundário, os jovens, em geral, afastam-se da leitura devido a outros focos de interesse e é notório muitas vezes o repúdio manifestado em relação às leituras de carácter obrigatório. Em contrapartida, é nestes anos que a escola mais exige em termos de leituras. Para Cadório (2001), o que leva os alunos ao afastamento da leitura advém do “facto de não conhecerem o livro adequado à sua idade, de dificuldades de compreensão, desconhecimento de vocabulário, ritmos lentos de leitura e também por acharem que já sabem tudo e não precisam de ler para aprender” (p. 69).

Os professores, tanto do ensino básico como do secundário, são unânimes em reconhecer que os alunos manifestam dificuldades na leitura de textos que se destinam à aprendizagem dos conteúdos das diferentes matérias. Para Giasson (1990), a compreensão na leitura depende de três variáveis que se interligam: o leitor, o texto e o contexto. Para a autora, o leitor possui estruturas cognitivas e afetivas, ou seja, conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo assim como interesses que servirão para compreender textos; a variável texto diz respeito ao material a ler, que engloba a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo; o contexto contém elementos que não fazem parte do texto mas que influenciam a compreensão do mesmo: o contexto psicológico (interesse pelo texto), o contexto social (as intervenções do professor ou dos colegas) e físico (o tempo disponível, o ruído da aula). Na opinião da mesma autora, quanto mais estas variáveis estiverem imbrincadas, melhor será a compreensão leitora.

Neste sentido, é importante que a escola tome consciência de que a promoção da leitura é indispensável para a criação de uma verdadeira cultura da literacia. O

documento de apresentação do Projeto aLeR+ (2008) refere como conclusão principal do Relatório do *Reading for Change* (2002), que deu conta do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment – PISA*, 2002), a seguinte afirmação: “envolver os alunos na prática da leitura, usando estratégias diversificadas é um dos meios mais eficazes para promover a mudança social” (p. 3). O papel da escola é, portanto, como dizem Nascimento e Silva (s. d), o de “incentivar o ato de ler ” (p. 6). Na escola é fundamental colocar os alunos em contacto com a multiplicidade de textos existentes e em diferentes situações de leitura. Para Martins e Sá (2008a), “não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam só na sala de aula, ou apenas o livro didático, somente porque o professor pede” pois “a aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira” (p. 4.).

Quanto ao professor, como lembra Pinto do Amaral (2012a), este não deve ser professor de uma só disciplina, deve ser professor em geral, criar pontes para a interdisciplinaridade e estimular nos alunos a necessidade permanente de querer saber e conhecer.

#### 1.4 A leitura na escola

*O leitor entra com o livro para dentro do ar que não se vê.  
Com um pequeno sopro, o leitor muda para o outro lado  
do mundo ou para outro mundo, do avesso da realidade  
até ao avesso do tempo.*

Mãe (2013, p. 34)

Como temos vindo a assegurar, a escola tem uma ação crucial no que diz respeito à prática da leitura, consolidando-a como um valor positivo a inculcar nos alunos. Para que tal seja exequível é fundamental a existência de um leque variado de profissionais com uma participação ativa e em rede - professores, professores bibliotecários, família, instituições responsáveis pela formação de professores, investigadores na área da leitura, autores de literatura infanto-juvenil, editores, entre outros. Só desta forma se poderão alterar, significativamente, os índices de iliteracia de um país (Prole, 2008). Para este autor:

---

são os adultos significativos, aqueles que estabelecem relações afectivas estáveis e duradouras com a criança, e que esta tende a imitar no seu processo de sociabilização e aprendizagem, os principais agentes de motivação para a leitura e aqueles que podem garantir a continuidade de longo prazo que a formação de um leitor competente exige. (p. 2)

Os educadores e os professores de 1.º ciclo têm um papel importante no envolvimento das crianças com a leitura e decisivo no desenvolvimento de capacidades cognitivas que facilitam as competências leitoras. No que diz respeito à educação pré-escolar e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997), o educador deve promover espaços de interação que possibilitem o diálogo e a partilha entre as crianças, e, entre estas e os adultos, assim como criar condições para o desenvolvimento das aprendizagens que contemplam o domínio das expressões, das diferentes linguagens e da abordagem à escrita.

Como afirma Castro (2000), cabe à escola ensinar a decifrar o que está escrito, a construir sentido com aquilo que se lê, facilitando a leitura de textos, a descoberta de autores e os modos de ler esses textos e esses autores. Apesar destes factos, a questão da leitura continua a suscitar algum desconforto, pois, continuamente, se repete que os alunos não têm hábitos de leitura ou que a escola não os consegue criar. Não podemos ignorar que hoje a informação se faz por outras vias que usam múltiplas linguagens. Segundo Reis (2007):

as literacias que a escola hoje cultiva já não se esgotam no domínio da escrita e da leitura; e a informação disponível é tão variada, multiforme e mesmo, não raro, enganosa que se estabeleceu já, através do conceito de literacia informativa ou informacional, a noção de que importa saber com precisão quando se necessita de informação e possuir competência para a localizar, para a seleccionar, para a avaliar e para a utilizar de maneira eficaz. (p. 6)

O autor recomenda que as práticas da leitura devem conviver com a chamada literacia informacional não se restringindo apenas às aulas de Português e fomentando “o contacto orientado e criterioso com outras linguagens e técnicas de informação e comunicação (televisão, Internet, etc.), conduzindo à sua utilização crítica, ponderada e justificada” (p. 6). [n]ão nos podemos esquecer de que é cada vez mais comum a leitura

---

eletrónica sobretudo em populações de jovens estudantes com acesso às tecnologias informáticas. Estas novas formas de comunicação requerem, também elas, um domínio da leitura e escrita, ainda que diferentes das praticadas na escola. Cabe aos responsáveis educativos a adaptação na gestão do currículo, adequando-o a esta realidade. Como referem Martins e Sá (2008b), “Não podemos continuar a cingir-nos a actividades e textos que nada têm a ver com as suas vivências” (p. 241).

A aprendizagem da leitura, na escola, tem como objetivo principal a aquisição de informação em todas as matérias lecionadas, para a transformar em conhecimento que deverá ser usado ao longo da vida.

À medida que os alunos avançam na sua escolaridade notamos uma maior dificuldade em ler para aprender. De uma maneira geral, como menciona Cartier (2001), os alunos, em situação de aula, apresentam dificuldades na leitura que se destina às aprendizagens. A autora aponta algumas razões para esta situação, mais concretamente nos alunos do ensino secundário: a adaptação às exigências das matérias deste nível de ensino mais centrado nos conteúdos; a dificuldade em compreender o que leem, em organizar as ideias principais dos textos, em compreender o assunto tratado, em memorizar conceitos e factos e em aplicá-los. Refere ainda o desinteresse e os escassos conhecimentos anteriores que não lhes permitem captar as ideias essenciais veiculadas pelos textos. Como soluções, a autora aponta a continuidade na leitura, que deve ser adquirida logo no ensino primário, a adaptação às exigências de textos informativos nas diferentes disciplinas e coloca também o enfoque na formação dos professores, que pode influenciar o processo. Estamos a falar de uma realidade canadiana em que “le milieu scolaire reconnaît de plus en plus les particularités de cette situation d’apprentissage et l’importance d’intervenir dans tous les cours au secondaire pour enseigner aux élèves à lire pour apprendre. Les enseignants ont besoin d’être formés pour le faire” (p. 38).

No nosso país a situação coloca-se não só no ensino secundário mas também no ensino básico. Na opinião de Sim-Sim (2001):

ensinar a ler eficazmente implica possuir um nível elevado de conhecimento da língua em que se ensina a ler, no nosso caso do português, uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências que resultam de processos de aquisição natural e espontânea como são a

---

compreensão e a expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicos que devem enformar a aprendizagem de competências secundárias como são a leitura e a expressão escrita. (p. 52)

A autora considera que formar professores passa pelo processo de consciencialização de como se processa a aprendizagem pois aprender aplica-se tanto às crianças como aos adultos. No que concerne à formação sobre o ensino da leitura esta deve passar, no parecer desta autora, pela aprendizagem do formando, pela investigação que deve fazer, relacionada com esta área, e, pela prática. Formar professores para ensinar a ler é uma tarefa árdua pois pressupõe que os professores interiorizem e articulem os conhecimentos oriundos de vários domínios da investigação com a sua prática docente.

Se, como atesta Pennac (1995), “o verbo ler não suporta o imperativo” (p. 11) e se queremos aproximar os alunos da leitura há que fazê-lo promovendo atividades motivantes e projetos que estimulem o prazer de ler. Estamos de acordo com Poslaniec (2006), quando apresenta propostas de atividades de leitura a desenvolver com crianças e jovens em que tanto se pode partir de um livro documental, que pode ajudar os alunos a encontrar e a apaixonarem-se por outros livros, como também é possível fazer uma leitura de tipo documental a partir de um romance, procurando retirar informações sobre o tema que mais gostam. Verificamos que alguns autores de livros infanto-juvenis, em especial de coleções, recolhem informação documental útil para os seus romances. O autor acima mencionado é de opinião que “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” (p. 12). Defende, também, que as atividades de animação de leitura, praticadas nas salas de aula ou nas bibliotecas, permitem às crianças a descoberta da multiplicidade de textos existentes. A animação em torno da leitura gera, nas crianças, uma outra motivação: brincar, “[p]orque se pode brincar com os livros ” (p. 13). cremos, como o autor citado, que as atividades de animação, enquanto fonte de satisfação, levam as crianças a descobrir o prazer de ler sem que disso se apercebam. O importante é encontrar, para qualquer idade, um tema que desperte o interesse e a curiosidade e leve o aprendente aos livros, porque, como refere o autor “gostando de ler e lendo, consolida-se o saber ler” (p. 20). A escola é o local privilegiado, ainda que não exclusivo, para a prática da leitura, sendo nela que se encontram os leitores e os não-leitores. São estes últimos que

é necessário cativar, mas não basta propor leituras, é essencial incitar e, para Poslaniec (2006), “a forma de incitar uma criança a fazer uma coisa varia de criança para criança, porque todas elas são diferentes. As animações de leitura permitem precisamente incitar sem constranger, respeitar o espaço de liberdade de cada criança” (pp. 167-168).

A tarefa do professor é a de possibilitar às crianças e aos jovens a descoberta da leitura, suscitando curiosidade e desejo de aprender, dado que, conforme diz Alves s. d., citado. em Silva (2009), “aquele que lê para que os seus alunos tenham prazer no texto, tem de ser um artista. Só deveria ler aquele que está possuído pelo texto que lê” (p. 28). O professor deverá conciliar o programa curricular com os gostos dos alunos, nomeadamente nos chamados “Contratos de Leitura”, na disciplina de Português, no ensino secundário, em que o aluno pode livremente escolher um livro que lhe agrade para ser apresentado à turma. Quando analisamos os Programas de Português dos Ensinos Básicos e Secundário, deparamo-nos com uma listagem de obras literárias que pouco dizem aos alunos. Notámos, na elaboração deste estudo, em conversa com os professores da disciplina, que quando estes dão aos seus alunos a liberdade de optar, eles mudam a sua atitude e escolhem o que mais gostam de ler. Obviamente que esta “livre escolha” deve ser orientada pelo professor pois os alunos que não lêem, ou não gostam de ler, dificilmente farão as escolhas sozinhos.

Estamos em sintonia com Silva (2009), quando afirma que “os adolescentes procuram na leitura o que, muitas vezes, mais lhes agrada na vida, ou, pelo contrário, o que a vida não lhes dá e a sociedade os impede de alcançarem” (p. 53). As temáticas dos afetos ou da busca de identidade são temas recorrentes na escolha dos livros que os adolescentes leem, o que está associado ao desenvolvimento do seu processo identitário (Silva, 2009). Segundo esta autora, a leitura, para os adolescentes, está intimamente ligada à obrigatoriedade, ou seja, às leituras que têm de fazer na escola, para as diferentes disciplinas. Refere, ainda, que os adolescentes, “por não gostarem de ler o que a Escola exige acabam por rejeitar, pura e simplesmente, todo o tipo de leitura sugerida pelos pais ou outros familiares, pelos professores ou até pelos amigos” (p. 60). Para contrariar esta situação, diz a autora:

é tempo de estarmos atentos a esta “razão inibitória da leitura” e olharmos para as “leituras obrigatórias do ensino secundário” com um novo olhar, com um conhecimento profundo dos adolescentes e do mundo global que nos gere e os

gere. É tempo de sentirmos que os adolescentes são “gente a crescer” que precisa de gostar de ler. (p.61)

Um dado importante a ter em conta é o do uso do manual escolar uma vez que se trata de um instrumento didático e pedagógico relevante no processo de ensino e aprendizagem. Através do contacto com uma variedade de textos e de situações de leitura diversificadas esta ferramenta deverá concorrer para a promoção da leitura assim como para o desenvolvimento de competências de compreensão escrita. Ao mesmo tempo poderá contribuir para a formação de cidadãos críticos e aptos a intervir na sociedade. Na análise que fazem da literatura da especialidade, Martins e Sá (2008a) asseguram que:

o Manual de Língua Portuguesa continua a não privilegiar práticas de compreensão dos textos, conducentes a leituras plurais, capazes de formar sujeitos-leitores que se caracterizem por possuírem competências de leitura que ultrapassam a mera descodificação dos textos e que participem activamente na construção dos sentidos desses mesmos textos. (p.5)

Ainda citando estudos neste âmbito as autoras afirmam que a maioria dos manuais escolares, para o Ensino Básico, são redutores no tocante à leitura e interpretação dos textos<sup>4</sup>. Na opinião das autoras o manual da disciplina de Português “tende a anular qualquer leitura pessoal dos textos propostos, impondo verdades tidas como universais e indiscutíveis” (p. 6). Tendo em conta que os manuais, de um modo geral, e o de Português, em particular, deverão ocupar um lugar fulcral na formação de leitores competentes, as autoras declaram, ainda, que é necessário que estes auxiliares educativos se adequem às novas metas curriculares e às mudanças sociais, contribuindo para a formação de “cidadãos activos, responsáveis, autónomos e críticos e não de alunos dependentes, a quem o manual treinou para a obediência à ordem: responda, preencha, complete, registe, etc.” (p. 8).

Como já atrás apontámos, a fase da adolescência caracteriza-se por transformações identitárias em que os fatores ambientais exercem uma forte influência. As principais mudanças ocorrem na fase da vida escolar tendo esta um impacto bastante significativo nos jovens. As questões ligadas à leitura e à sua motivação estão também

---

<sup>4</sup> Cf. Os estudos de Castro, Rodrigues, Silva e Sousa (1999); Dionísio (2000) e Vieira (2005).

em mudança. As escolas de hoje estão equipadas com materiais inovadores, proporcionando métodos educativos bem diferentes dos praticados no século passado. Todavia, verificamos que, em muitas aulas, continuam a ser usados o tradicional manual e as fichas de trabalho como materiais dominantes no ensino e na aprendizagem que podem, como diz Sim-Sim (2001), citada em Mata, Monteiro e Peixoto (2009), “ter um impacto negativo tanto ao nível das aquisições como do envolvimento das crianças em situações de leitura.” (p. 569). A abordagem aos manuais escolares será desenvolvida mais à frente.

## 2. Os projetos de leitura na escola

*Grande parte das conquistas das sociedades contemporâneas depende da racionalidade e da capacidade de efabulação que a leitura, a par de outras formas de transmissão cultural, suscita e desenvolve.*

Lages (2007, p. 9)

Na escola são diversos os projetos que se podem empreender destinados à promoção da leitura. Podem ser levados a cabo inseridos no próprio desenvolvimento do currículo, proporcionando espaços de leitura tanto de obras programáticas como outras de escolha pessoal e devem começar o mais cedo possível na vida da criança. Como nos diz Prole (2008a):

os projectos de promoção da leitura porque respondem a este duplo desafio: criação de hábitos de leitura e desenvolvimento de competências de compreensão leitora devem ser inseridos no próprio processo educativo da aprendizagem leitora quando desenvolvidos em contexto escolar. A leitura literária não pode ser dissociada da aprendizagem leitora e deve ser introduzida logo na pré-primária. (p. 1)

O autor aponta três princípios metodológicos a ter em conta na promoção de projetos de leitura: o primeiro diz respeito ao contacto regular das crianças com a leitura literária, aquando da realização de um evento de animação de leitura que deve servir de motivação para outras leituras; o segundo refere-se à íntima relação entre o próprio

evento e o seu público-alvo, que deve ser um sujeito ativo e não um mero espectador da ação. Quanto ao terceiro processo, este centra-se na interligação entre a leitura e outras formas de linguagem como o teatro ou as artes plásticas. Nos princípios enunciados ressaltam o livro e a leitura em atividades de caráter lúdico mas cuja função é despoletar interligações com outras linguagens, consubstanciar-se noutros contextos e noutras maneiras de dizer o mundo. No respeitante à seleção das obras a integrar em projetos de leitura o autor advoga a necessidade de se obedecer aos seguintes requisitos: “adequação das estórias às expectativas, interesses e motivações das crianças; adequação do texto ao desenvolvimento cognitivo e à maturação leitora da criança e qualidade literária das obras” (p. 7). O mesmo autor refere, ainda, que a criação de projetos de promoção da leitura em contexto escolar tem como objectivos, não só cativar novos leitores, mas essencialmente formar leitores competentes, isto é, que sejam capazes de compreender o que leem, apreender os sentidos e usar a informação para obter conhecimento. A compreensão leitora é, na sua opinião, e com a qual estamos de acordo, o objetivo principal e ideal dos projetos de leitura. Seguindo ainda os conceitos apresentados por Prole (2008a), este diz-nos que “a promoção da leitura assenta em três pilares que se inter-relacionam entre si: hábitos de leitura, competência leitora e leitura literária e que determinam toda a sua arquitectura: público-alvo, tipologia e metodologia, e que a distingue de outras formas de abordagem do livro e da leitura” (p. 2). Estamos de acordo com esta posição no tocante às atividades promotoras de leitura que, nas escolas, devem constituir um meio para o desenvolvimento da leitura, havendo uma participação e um envolvimento das crianças e jovens que se tornarão eles próprios parte integrante das iniciativas, interagindo com os outros, com os livros e as suas histórias.

Quando nos centramos nos nossos jovens adolescentes sabemos que para eles a leitura não é a atividade mais valorizada no leque dos seus interesses, como já antes mencionámos. Anuímos com Lombard (2004) quando afirma que os adolescentes:

privilégient le groupe; la lecture est une activité individuelle. Ils aiment le bruit et non le silence. Ils ont peu de temps en raison du travail scolaire, de la multiplication des offres de loisir. L'activité de lecture est antinomique avec leur statut d'adolescent en quête d'identité : elle se fonde sur la notion de perte.  
(s.p.)

Por esta razão são necessários incentivos que tornem os aprendizes de leitores em leitores competentes. É o professor, enquanto mediador e ele próprio leitor, quem deverá desempenhar esta tarefa. Sobre a cumplicidade entre adulto e adolescente, a autora acima referida diz que:

les adolescents disent avoir besoin des adultes comme complices. Ceux-ci peuvent diffuser des titres de livres avec lesquels entrer en résonance, mettre en image, stimuler, donner des outils, donc aussi des exercices, singulariser les lectures, aider à faire œuvre soi-même. La socialisation des textes fait entrer dans la singularité. Les bibliothèques peuvent (et doivent) conquérir le public adolescent en aménageant l'espace, en mettant en valeur les livres par une promotion transversale, en offrant un accueil spécifique (référents adolescence), en faisant des offres (par exemple, une demi-heure de présentation de livres). La littérature est un dialogue entre l'homme et le monde. Notre première mission est d'en rendre les adolescents conscients. (s.p.)

O objetivo da criação de projetos de promoção de leitura na escola é essencialmente oferecer experiências que possam desenvolver, nos alunos, competências de leitura, os ensinam a decodificar o que leem e a lerem para aprender. Moreno (2003), depois de considerar que o hábito leitor raramente se incrementa na escola mas sim em casa, com a família, apresenta alguns caminhos possíveis a seguir no incentivo à leitura, que levam ao desenvolvimento de capacidades e estratégias cognitivas na formação de leitores. A leitura através da escrita é um exemplo. O autor assegura “en mi opinión, no contemplar la escritura como uno objetivo específico del aprendizaje es la causa que más directamente influye en la falta de apetito lector. Porque quien escribe, lee. Y quien escribe, lee dos veces” (s. p.). O autor menciona, também, a importância que se deve atribuir ao funcionamento da língua, confirmando que “si hay algo que falla en el sistema educativo es la enseñanza e aprendizaje de la lengua como algo activo y procedimental” (s. p.), aludindo ao ensino de termos e conceitos gramaticais que não são explorados de forma criativa e que, a seu ver, devem ser analisados pelos professores. Refere o desenvolvimento da competência leitora para dizer que a maioria das atividades que se realizam a partir de “los libros de textos” não responde aos objetivos específicos que têm em vista o desenvolvimento dessa competência. Segundo o seu parecer, para que as perguntas que se fazem sobre os textos sejam significativas, do ponto de vista da competência citada, “tienen que estar

determinadas por unos objetivos claros y precisos para cultivar las habilidades – interpretar, valorar, retener y organizar – que subyacen al desarrollo de una competencia lectora óptima” (s. p.). Por fim, assinala a necessidade da existência de “un planteamiento interdisciplinar de la lectura comprensiva” (s. p.). O autor refere-se ao facto de os professores, nas diferentes disciplinas, lidarem com textos mas não considerarem o desenvolvimento da competência da leitura como um objetivo específico da aprendizagem a nível interdisciplinar. Para tal, afirma que “se trata de poner objetivos a lo que se sabe para escribirlo. Y estos objetivos no son otros que los de cualquier situación comunicativa; contar, convencer, mostrar, describir, exponer, opinar y seducir” (s. p.).

Para que, cada vez mais, os hábitos de leitura, no nosso país, apresentem progressos significativos é fundamental que os projetos ligados à promoção do livro e da leitura sejam eficazes. Como confirma (Viana, 2012) “as ações de promoção de leitura devem ser sistemática e cuidadosamente preparadas, atender às características dos destinatários, ter continuidade nos contextos mais relevantes – a escola e a família – e ser articuladas com outras atividades” (p.13). Os educadores, professores e familiares são mediadores privilegiados na transmissão do gosto pela leitura. Neste sentido, o surgimento do PNL, que abordaremos no ponto seguinte, tornou possível a execução de programas de incentivo à leitura e de interações sociais com base nos livros.

## **2.1. O Plano Nacional de Leitura**

A realização de alguns estudos nacionais e internacionais sobre competências de literacia em Portugal, nas últimas décadas, revelou fracos níveis dos portugueses neste domínio, quando comparados com outros países<sup>5</sup>. Num estudo levado a cabo em 1996, verificaram-se os seguintes resultados: numa escala de 0 (que corresponde à total incapacidade de resolução de tarefas relacionadas com a leitura, escrita e cálculo) a 4 (correspondente à resolução de tarefas que implicam maior grau de complexidade, com textos mais longos e densos), 10% dos inquiridos situava-se no nível 0; 37% no nível 1;

---

<sup>5</sup> Cf. Relatórios: *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey* (Tuijnman (ed.) et al., 2000), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica* (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996) e *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: uma análise* (Tradução do original em inglês: José Lima e Alexandre Brum, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2009).

32% no nível 2, 13% no nível 3 e no nível 4, 8% (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996, citados por Santos, 2007).

Com o intuito de dar uma resposta à crescente preocupação relativamente aos baixos níveis de literacia em Portugal foi criado, em 2006, pelo Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, o PNL. Este plano de ação visa aprofundar os hábitos de leitura e melhorar os níveis de literacia dos portugueses. Esta iniciativa materializa-se num conjunto de estratégias com o objetivo de “promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar” (Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006 de 12 de julho). Este plano, com uma duração prevista de dez anos, divididos em duas fases de cinco anos cada, tem como referência alguns projetos internacionais que apresentam níveis de literacia positivos. <sup>6</sup> A primeira fase destinou-se prioritariamente às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do 1.º e 2.º ciclos, privilegiando também educadores, professores, pais e encarregados de educação, bibliotecários e outros mediadores e animadores de leitura. O projeto foi sendo alargado, de forma gradual, ao 3.º ciclo e ensino secundário. As áreas de intervenção englobam as escolas e respetivas bibliotecas, as famílias, as bibliotecas públicas, instituições de formação, instituições culturais, de solidariedade social assim como meios de comunicação onde se inclui a Internet com a criação de um *site* para “disponibilizar informação e orientações; criar uma rede nacional de informação sobre projectos e iniciativas de promoção da leitura e monitorizar a acção dos diferentes participantes” (PNL 2006, p. 9). Ao longo destes anos surgiram também campanhas de divulgação do projeto e de diversos concursos de promoção da leitura destacando-se o Concurso Nacional de Leitura, dirigido a escolas do 3.º ciclo e secundário, com a colaboração da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), da Direção Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB) e da Rádio e Televisão de Portugal (RTP), com um impacto significativo nas escolas. Para o desenvolvimento de atividades, nas escolas, o PNL disponibilizou um reforço de orçamento para a aquisição de livros, destinados tanto à leitura orientada em sala de aula como à leitura autónoma. A publicação de material informativo e de apoio a iniciativas de promoção da leitura foi feita em suporte eletrónico. O *site* dispõe de listas de livros recomendados para os diferentes níveis de ensino, a partir de sugestões de escolas e bibliotecas, que vão sendo

---

<sup>6</sup> *Plano Nacional do Livro e da Leitura* (Brasil), *Plan de Fomento de la Lectura* (Espanha), *Il Giralibro* (Itália), *Netherlands Read!* (Holanda) e *Austria Reads*, citados em Brandão (2011).

---

atualizadas anualmente. Para além das listagens que referimos, este portal, organizado, em nossa opinião, de forma bastante acessível e com um formato atrativo, inclui 15 sites eletrónicos diferentes. Através deste recurso são divulgados programas, iniciativas, notícias, estudos e atividades realizadas pelo PNL, pelas escolas, bibliotecas e pelas mais diversas instituições. Todas as ações estão relacionadas com o livro e a leitura, são dirigidas aos diferentes níveis de escolaridade e direcionadas para as escolas e bibliotecas mas também para as famílias.

Assinalamos, como questão importante, a nosso ver, o facto de o PNL ter atravessado vários governos, não sofrendo alterações significativas. Segundo Prole (2008b), com o qual estamos em consonância, este facto “significa que a questão da leitura começa a ser vista como uma questão estruturante do modelo de desenvolvimento e transversal às ideologias político-partidárias” (p. 6).

Algumas das dificuldades, sentidas pelos professores inicialmente, na concretização das atividades e que se relacionavam com a gestão do tempo ou a falta de recursos, foram diminuindo ao longo dos anos. A avaliação do projeto no final da primeira fase, em 2011, refere que:

quatro anos depois do início do PNL, os inquiridos concordavam, totalmente ou em grande parte, com o facto de as actividades do PNL no próprio agrupamento/escola terem vindo a consolidar-se (96%), a alargar-se (95%), a diversificar-se (93%) e a articular-se com as actividades curriculares (87%). (p.41)

Podemos afirmar, baseando-nos na nossa experiência enquanto coordenadora do Projeto, há 4 anos, que este tem tido visibilidade na escola, no tocante à promoção da leitura, através de ações que elegem o livro como instrumento fundamental. Pensamos que se deve tornar ainda mais ambicioso no envolvimento dos departamentos curriculares de modo a que a desejável articulação entre escolas, entre ciclos e entre disciplinas se concretize.

## 2.2. O Projeto aLeR+

*Imagine-se uma escola onde todos os alunos lêem e falam frequentemente de livros;*

*Um lugar onde percorrer as estantes é normal e recomendar livros aos amigos se torna uma conversa natural nas salas de aula.*

*Será uma fantasia? Um mundo de sonhos? Será que esta escola existe?*

*É possível que em algumas escolas isto já aconteça e que essa seja a meta visada pelas escolas verdadeiramente empenhadas em melhorar os níveis de literacia do nosso país.*

Projecto aLeR+ (2008, p. 4)

Este Projeto é uma iniciativa do PNL resultante de uma parceria com o *National Literacy Trust* e o *Reading Connects Project*<sup>7</sup>, que contou com o apoio da RBE, da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e da DGLB. O projeto foi lançado em 2008 agregando 33 estabelecimentos de ensino que já apresentavam boas práticas de promoção de leitura. Nos anos seguintes viriam a ser integradas mais escolas, agrupadas e não agrupadas. À data da nossa investigação, o projeto expandiu-se por mais instituições de ensino “totalizando a primeira centena de escolas da rede do projeto aLeR+ distribuídas pelo território de Portugal continental” (Relatório de atividades, 2012, p. 21). O Projeto coloca como objetivos principais: “aprofundar a leitura nas salas de aula; estimular iniciativas destinadas a fomentar a leitura autónoma entre crianças e jovens; promover dinâmicas em rede, no intercâmbio de recursos entre os estabelecimentos de cada agrupamento, coordenadas pelas bibliotecas escolares e em articulação com as bibliotecas públicas” (p. 15).

Cada escola ou agrupamento escolar desenvolveu atividades tendo em conta as áreas de incidência que melhor se adequavam à sua realidade. No arranque do projeto eram oito as áreas de incidência: “ i) promoção da leitura, ii) eventos e grupos de leitura,

---

<sup>7</sup> Projetos implementados no Reino Unido que visam elevar os níveis de literacia em vários setores da comunidade.

iii) Biblioteca Escolar, iv) grupos com interesses específicos, v) transição, vi) envolvimento da família e, vii) envolvimento da comunidade” (Relatório de Avaliação do PNL, 2010, p. 74). Posteriormente passaram a quatro: “Promoção da leitura; Envolvimento da comunidade; Visibilidade; Comunicação e Divulgação” (Relatório de Atividades, 2012, p. 20). Todas as atividades têm como objetivo primordial promover o prazer de ler. Como mencionam as *Orientações do Projeto* (2008): “escolher livros para ler com prazer é uma experiência que deve ser introduzida na escola o mais cedo possível. Os estudos demonstram que a escolha livre é um factor determinante na atitude de um jovem em relação à leitura” (p. 6). Ao basear a cultura de escola no princípio “Ler por Prazer”, o Projeto leva também os alunos a desenvolverem competências intelectuais, psicológicas, sociais e afetivas. Como afirma Cullinan (2000), “independent reading is the reading students choose to do on their own. It reflects the reader’s personal choice of the material to be read as well as the time and place to read it. Independent reading is done for information or for pleasure” (s. p.).

Destacam-se na promoção da leitura iniciativas como: “Concursos”; “A Semana da Leitura”; “Ler+ em vários sotaques”; “Ler+ no Palácio Fronteira”; “Ler+ no Museu do Azulejo”. Relativamente a projetos que pretendem fomentar a leitura em família evidenciam-se os seguintes: “Leitura em vai e vem” a que se associam: “Dormir + para ler melhor”, “Leitura a par” e “Ler+ dá saúde”. No ano de 2012, estando no seu 4.º ano de atividade, surgiram outros projetos dos quais distinguimos, entre outros: “Ler+ jovem”; “Voluntariado de Leitura”; “Clubes de leitura Melhores Leitores do Mundo – MLM” e “Ler+ em Timor-Leste”, sendo este um projeto internacional e ainda o projeto SOBE (Saúde Oral Bibliotecas Escolares) (PNL, 2012).

As iniciativas que o Projeto promove procuram, através dos livros, estabelecer ligações com os meios audiovisuais, nomeadamente a divulgação de e-books destinados aos mais jovens, com outras artes, como o cinema, ou ainda com questões de cidadania e de saúde. As sugestões apresentadas têm sempre como fim estimular a progressão dos alunos em relação à leitura e à escrita. As atividades são estruturadas segundo três vetores:

leitura de obras adequadas ao efetivo nível de leitura e às características dos alunos de cada turma; Contacto dos alunos com diversos géneros e temáticas;

Experiência de diferentes modalidades de exploração das obras, com orientação dos docentes, envolvendo sempre leitura e escrita na sala de aula (p.58).

No tocante à leitura em família pretende-se fomentar uma interação entre as crianças e os adultos, para que leiam em conjunto, partilhando livros e recorrendo ao empréstimo domiciliário em bibliotecas. Ao longo destes anos, a prática da leitura em família tem sido incentivada:

através da troca de livros entre o Jardim-de-infância e a casa das crianças, transportando-os em mochilas que procuram ser um instrumento atrativo e de incentivo à leitura de histórias, que os diferentes membros da família podem contar em estreita relação de afeto e aprendizagem (pp. 63-64).

O projeto, para além de se associar às iniciativas promovidas por escolas e bibliotecas aquando da comemoração de efemérides ligadas à leitura e ao livro, tem também obtido visibilidade através de publicações, de conferências e encontros, assim como de estudos sobre literacia e hábitos de leitura dos portugueses. A investigação, nesta área, não se limita apenas à recolha e análise de dados do nosso país, mas analogamente a estudos de promoção da leitura nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).<sup>8</sup>

Para a comunicação e divulgação das suas inúmeras iniciativas o projeto tem-se socorrido dos órgãos de comunicação social, nomeadamente a RTP que transmite a fase final do Concurso Nacional de Leitura (CNL) e o programa “Ler +, ler melhor”, da Internet e das parcerias com diversas associações nacionais e internacionais ligadas a diferentes setores da sociedade.

Como referimos, no início deste ponto, o Projeto aLeR+ baseia os seus objetivos no projeto inglês *Reading Connects* que “consiste na criação de uma cultura de escola em que o prazer de ler e a leitura são elementos centrais e transversais a todas as atividades curriculares e extracurriculares” (versão portuguesa do *Reading Connects*,

---

<sup>8</sup> Cf. Entre outros estudos: *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais (relatório e base de dados); António Firmino da Costa, Elsa Pegado e Patrícia Ávila (2008).

2008, p. 46). No Reino Unido este projeto promove programas em escolas, bibliotecas e comunidades locais que envolvem adultos, crianças e jovens, com vista à aprendizagem e consolidação de hábitos de leitura e escrita (*National Literacy Trust*, 2013).

### 2.3. Os Projetos aLeR+ nas escolas

*El lector no nace, se hace; pêro el no lector tambiën.*

Cerillo e Torrijos (2008, p. 76)

Admitir que o Projeto se destina a criar uma “comunidade escolar de leitores” (PNL, Orientações, 2008, p. 5) significa que toda a escola deve ter conhecimento dos objetivos do Projeto e que se deve empenhar na sua concretização. Toda a escola deve estar envolvida. Assim sendo, é necessário começar por dar visibilidade ao que se pretende no desenvolvimento do Projeto e reunir com docentes, não docentes, Associação de Estudantes, Associação de Pais e Encarregados de Educação, assim como a Biblioteca pública, a autarquia ou outras organizações. Ao aderir ao Projeto aLeR+, a escola deve incrementar uma verdadeira cultura de leitura abrangendo todos os níveis de ensino, envolvendo famílias, comunidade local e outro público. Para a implementação do Projeto é necessário, antes de mais, constituir uma equipa multidisciplinar de verdadeiros entusiastas da leitura, capazes de contagiar toda a comunidade envolvente. A atribuição de uma verba anual, para aquisição de material de cultura: livros, revistas, jornais e DVD é sem dúvida um bom incremento para enriquecer o acervo da Biblioteca, possibilitando a concretização de diversas iniciativas.

Estamos conscientes de que criar as condições para aumentar os níveis de leitura e o número de leitores, numa dada escola, nem sempre é suficiente. Os mentores do projeto aconselham a “que algumas práticas tradicionalmente enraizadas sejam reavaliadas e abandonadas” (PNL, Orientações 2008, p. 5). Perante tais propósitos surgem-nos algumas questões: que lugar ocupam as leituras de carácter obrigatório no Ensino Básico? E os “Contratos de Leitura” no Ensino Secundário? Os extensos programas por cumprir e os exames nacionais? Face a tantos constrangimentos e obrigações, muitos docentes confinam-se ao espaço solitário da sala de aula, abordando os textos dos manuais assim como os recomendados nos programas pelos quais os

---

alunos nem sempre manifestam interesse e motivação. São práticas tradicionalmente enraizadas que mereciam, de facto, ser objeto de um olhar mais crítico, se queremos aumentar os níveis de literacia em Portugal. O exemplo das famílias, dos professores e dos professores bibliotecários é crucial neste processo de mudança. Promover a leitura na escola deve ter uma função aglutinadora, a nível dos projetos das turmas e do trabalho dos docentes, que deve ser apoiada pelas direções, pela comunidade envolvente e pelo poder central, cujas políticas educacionais permitam estimular e encorajar os jovens a contactar com uma ampla variedade de saberes e culturas. Como refere Celaya (2009), as tecnologias, tão apelativas para os adolescentes, também poderão ser uma oportunidade para incrementar estratégias de comunicação que sustentem novas formas e suportes que fomentem o prazer de ler.

Retirar prazer da leitura é a meta principal deste Projeto, como já tivemos ocasião de citar. É essencial criar nos alunos o gosto pelo texto e colocar a leitura no centro das prioridades da escola. Como diz Mendonza (2008), “el placer de la lectura es, precisamente, la consecuencia de la satisfacción de comprender e interpretar lo leído” (s. p). O prazer da leitura é, regra geral, associado à estética literária ou à complexidade da escrita. Ao abraçar este Projeto, a equipa de professores que nele se envolve, deve, contudo, ter a consciência de que os alunos podem retirar prazer da leitura de uma revista de jogos de computadores, de um livro de aventuras ou de um romance. Como menciona o documento *Orientações* (2008): “os alunos precisam de sentir que as suas escolhas são respeitadas e que o amplo espectro de leituras é valorizado pelos professores” (p. 6). Ao sentirem que os seus interesses são considerados, será mais fácil, aos alunos, aceitar outras leituras recomendadas pelos professores e até mesmo as leituras de carácter obrigatório. Segundo Pinto do Amaral (2012b), o desenvolvimento de um projeto como o aLeR+, nas escolas, deve possibilitar aos jovens aumentar os seus conhecimentos e o gosto de ler “vindo a tornar-se futuros cidadãos livres, dotados de sentido crítico e de capacidade de reflexão, para depois propagarem esse gosto numa cadeia sem fim” (p. 14).

### 2.3.1. Trabalho colaborativo no desenvolvimento dos projetos

*Um programa planeado de ensino de competências de informação em parceria com os outros professores da escola e outros educadores é uma parte essencial do programa das bibliotecas escolares.*

Declaração política da International Association of School Librarianship (IASL) sobre Bibliotecas Escolares (1993, s. p)

A ideia de uma “política de leitura alargada” (Projecto aLeR+ Orientações, 2008, p. 13), presente na génese do Projeto objeto do nosso estudo, significa que a escola ou o agrupamento deve, como é mencionado no documento *Apresentação* (2008) “envolver na promoção da leitura todos os elementos da comunidade escolar: professores, funcionários e também pais, bibliotecários, animadores, autarcas, etc.” (p. 4). O Projeto deve ser entendido como “uma rede [tornando-se] indispensável estabelecer comunicação contínua entre os seus diferentes elementos. As escolas deverão portanto partilhar ideias e práticas, de modo a que possam aprender com as experiências umas das outras” (p. 5). Como temos vindo a referir este Projeto requer uma equipa de entusiastas da leitura que, por sua vez, motive e estimule outros elementos da comunidade escolar. Tratando-se de um Projeto cujas iniciativas devem ser articuladas e partilhadas dentro e fora da escola, concordamos com Araújo (2012), quando afirma que:

os projetos de promoção da leitura, porque se distinguem da rotina quotidiana das escolas e se centram numa visão comum, pressupondo o empenho, o envolvimento e a responsabilidade de muitos professores, podem fomentar o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas (p. 50).

Quando nos pronunciamos sobre o trabalho colaborativo é consensual a ideia de que se trata de um bom procedimento que conduz a resultados positivos na concretização de determinado trabalho. A colaboração tem-se afirmado, cada vez mais, nas escolas, como uma solução face à complexidade dos processos educativos que

---

envolvem toda a comunidade educativa. É notório que, para o desenvolvimento de projetos de natureza curricular ou extracurricular, o professor não consegue levar a cabo determinado projeto sem contar com a colaboração de outros intervenientes. Boavida e Ponte (2002) consideram que “a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais” (p. 1). Para estes autores, o trabalho colaborativo significa mais do que trabalhar em conjunto. A colaboração existe quando “os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem” (p. 3). Não se afigura, neste sentido, a existência de um chefe que dá ordens e dos seus subordinados que as cumprem. Esta seria uma situação de “natureza não- colaborativa” (p. 3). Importa distinguir este conceito que é, por vezes, entendido como sendo sinónimo de cooperação ou de coordenação. Para Hord (1986), citado por Lima (2002), cooperação e colaboração são processos operacionais diferentes. Enquanto na colaboração cada um dos intervenientes participa com a sua parte num projeto comum em que o resultado será benéfico para todos, na cooperação as ações de cada participante não revertem, necessariamente em benefícios comuns. Os intervenientes, que trabalham em conjunto, podem ter objetivos e programas de ação autónomos. Shepherd (2004) distingue, também, estes termos. Para o autor, na coordenação não há objetivos comuns tentando-se compatibilizar os objetivos individuais de cada um para o projeto, ao contrário da colaboração em que tanto os riscos como as responsabilidades são comuns a todos os parceiros. Para que exista colaboração é necessário que as pessoas envolvidas tenham objetivos comuns, uma visão partilhada, um clima de respeito e confiança (Muronago & Harada, 1999, citados por Russel, 2000), diálogo, abertura de espírito e negociação (Boavida e Ponte, 2002). Na perspetiva de Small (2002), o trabalho colaborativo pressupõe ainda que os participantes valorizem a colaboração e acreditem que possuem os conhecimentos e as competências necessárias para serem colaboradores com sucesso. Tal como Shepherd (2004), que refere que a colaboração presume projetos com repercussões a longo prazo, também Callison (1999) afirma que a colaboração implica uma relação de trabalho que se prolonga no tempo. Sendo o trabalho colaborativo uma mais-valia que permite, como diz Roldão (2007), “ensinar mais e melhor” (p. 28), na realidade das nossas escolas verifica-se ser uma prática de difícil implementação. Esta situação ocorre porque, na maioria dos casos, o modelo de organização do trabalho docente assenta no trabalho individual e numa

hierarquia institucional (Boavida e Ponte, 2002), onde não há espaço para a discussão e observação das práticas letivas uns dos outros, com vista à sua melhoria e à resolução de problemas cada vez mais complexos (Roldão, 2007). Por outro lado, existe, por parte dos professores, uma dificuldade na interpretação do conceito e ideias pouco claras sobre o nível de colaboração que pretendem atingir (Lima, 2002). Para ultrapassar muitos dos obstáculos que colocam um entrave a uma colaboração efetiva nas escolas é necessário que a instituição mude as suas regras, ou melhor, se renove e se reinvente. Hargreaves, Earl e Ryan (2001) afirmam a necessidade de “‘reculturar’ a escola para criar culturas colaborativas entre os professores e com a comunidade” (p. 208). Lima (2002) reconhece que estudar as culturas dos docentes afigura-se uma tarefa complexa. Os professores diferem bastante entre si, tanto em termos pessoais como nas suas práticas, conceções pedagógicas e organização dentro da instituição, o que faz com que as suas interações resultem mais de disposições individuais e menos de processos de natureza coletiva. Contudo, o trabalho colaborativo não pode ser forçado e imposto, pois, como referem Boavida e Ponte (2002), as colaborações forçadas podem dar origem a um efeito contrário ao pretendido, dando origem a “fenómenos de rejeição” (p. 5). Para Thurler (1994), a solução passa por facilitar, não impor, o desenvolvimento de uma cultura de colaboração na escola, o que é perfeitamente possível sem que esteja em causa a perda da identidade e autonomia de cada um. Corroborando esta ideia, Leite (2009) diz-nos que “a importância de trabalhar em equipa, de os professores adequarem o que é prescrito a nível nacional ao local, de concretizarem um projecto educativo e curricular com condições de sucesso e da co-responsabilidade dos alunos na sua formação é fundamental para o sucesso” (p. 42).

Segundo o documento de *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos* (2011), as escolas que aderiram ao Projeto aLeR+:

evidenciam-se relativamente às restantes no que toca à diversificação das actividades desenvolvidas e ao incremento da articulação das actividades do Plano com as actividades curriculares, sendo esses efeitos indicados por, respectivamente, 98% e 94% dos agrupamentos/escolas aLeR+. (p. 41)

Para que exista articulação entre o que é definido no Projeto e as planificações e os programas de cada disciplina é, obviamente, indispensável que se estabeleça uma

cultura de colaboração na escola. De acordo com os princípios do livro *Information Power* (American Association of School Libraries & Association for Educational Communications and Technology, 1998), a colaboração é o tema chave para a construção de parcerias para a aprendizagem, que se traduzem na planificação, condução e avaliação de aprendizagens que incorporam a literacia da informação. A colaboração é, então, entendida como um processo interativo que valoriza a construção de consenso, a capacidade de trabalhar com pessoas de diferentes áreas para refletir sobre resultados e estratégias mais abrangentes e conceber resultados a longo prazo (American Association of Scholl Libraries (AASL), 1998, citado por Callison, 1999). Para Lance (s. d.), as atividades de colaboração incluem ainda a identificação de recursos e materiais para professores, atividades de formação e atividades de aprendizagem com alunos, em colaboração com professores ou de modo independente.

Existem, não obstante, diversos fatores que tendem a favorecer ou a obstaculizar o desenvolvimento desta colaboração. Colaborar custa tempo e este é considerado como um fator decisivo que atua muitas vezes como bloqueio à colaboração (Montiel-Overall, 2005; Moore, 2001). Os professores passam muito tempo na escola ocupando-o, de um modo geral, nas mais diversas tarefas, algumas delas burocráticas. Em consequência desta situação a frequência e o tipo de contacto que os professores detêm entre si é bastante diminuta e não é propícia nem a novas aprendizagens nem à mudança educacional (Lima, 2002). Um dos fatores de inibição à interação entre docentes prende-se com as normas de organização das escolas (Nóvoa, 1999, citado. em Lima, 2002). Hoje em dia, a instabilidade profissional e a competitividade na carreira aliadas, por exemplo, aos resultados dos alunos, são razões que impedem os professores de correrem riscos na exposição do seu trabalho perante os seus pares. Esta questão é assim definida por Nóvoa (2007), “uma grande maioria dos melhores professores das escolas portuguesas vive escondida dentro das escolas. Isto é, sobrevivem por conta de uma espécie de apagamento, e de uma espécie de isolamento para não arranjam problemas” (p.17).

Subsistem, ainda, outros constrangimentos que impossibilitam o desenvolvimento das relações colaborativas nas nossas escolas. Thurler (1994) nota que os obstáculos que entravam o desenvolvimento de um trabalho de equipa se centram tanto nos professores, na sua formação, no próprio trabalho em si, nos horários, na gestão e na direção. As direções, assim como as estruturas intermédias, têm um papel

---

essencial na execução das chamadas “culturas colaborativas”. A este propósito, Elmore (2000), citado por Fullan (2008), diz-nos:

the job of administrative leaders is primarily about enhancing the skills and knowledge of people in the organization, creating a common culture of expectations around the use of those skills and knowledge, holding the various pieces of the organization together in a producing relationship with each other, and holding individuals accountable for their contributions to the collective result. (p. 15)

Um estudo levado a cabo por Johnson (1999), citado em Lima (2002), revelou o lamento dos professores em relação aos responsáveis pelas direções e departamentos curriculares por não assegurarem a compatibilidade nos horários dos docentes da mesma área curricular ou com as mesmas turmas. Este estudo mostrou que as interações entre professores se faziam fora das estruturas da escola.

Vistos alguns dos constrangimentos importa também referir as potencialidades do trabalho colaborativo. Os fatores facilitadores passam pela tomada de consciência da importância da interação e interdependência com os outros, no interior e no exterior da sala de aula, produzindo melhores resultados ao nível das aprendizagens (Thurler, 1994).

Idêntica opinião tem Novo (2008), ao afirmar que “collaborative work is fundamental for the knowledge acquisition process (dialogue and interaction being essential for learning), and one of the factors that impacts student educational success more strongly” (p.3). É neste sentido que o trabalho colaborativo tem vindo a ser incentivado nas escolas entre os membros de grupos disciplinares e departamentos curriculares. Na opinião de Damiani (2008), esta prática visa “atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das suas ações” (p.215). Ainda segundo esta autora o trabalho colaborativo apresenta potencialidades no que se refere à forma de pensar e de agir dos professores, “criando possibilidade de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (p.218).

Ao referirmo-nos aos departamentos curriculares podemos dizer que a colaboração, entre os professores pertencentes ao mesmo departamento ou a

---

departamentos diferentes, se estabelece a vários níveis. Segundo Freire (2007), tendo por base estudos desenvolvidos, neste âmbito, por Montiel-Overall (2005):

a presença da ideia de planificação, execução e avaliação conjunta do trabalho desenvolvido colaborativamente remete para um elevado grau de envolvimento entre os profissionais ao nível de ideias, objectivos e responsabilidades comuns, mas também do domínio de relações interpessoais favoráveis a um trabalho colaborativo. (pp. 41, 42)

No desenvolvimento de um projeto, como aquele em nos temos vindo a focar, os professores têm que sentir que a colaboração é uma mais-valia para o seu trabalho individual mas também para o bem comum. Como confirma Small (2002), citada por Araújo (2012), “a colaboração não é possível sem se criar uma cultura de colaboração onde cada parceiro veja e compreenda os benefícios da colaboração para si próprio, para os outros parceiros e para os alunos” (p. 21). Corroborando esta percepção, Hargreaves (2001), citado por Santos (2010), afirma que a colaboração é um elemento fundamental para o progresso das escolas e dos professores, surgindo em variados estudos em estreita relação com bons resultados escolares, como já antes enunciámos. Pensamos que será pertinente determo-nos neste último aspeto dado que a nossa investigação tem, também, como pretensão obter respostas sobre a relação entre o desenvolvimento dos Projetos e a melhoria das aprendizagens dos alunos. Menezes e Ponte (2009) colocam as seguintes questões: “que qualidades têm as relações colaborativas que envolvem professores? Quais são os benefícios para as escolas, para os alunos e para os professores, do trabalho de natureza colaborativa?” (p. 7). Os autores citam diversos estudos que abordaram esta questão<sup>9</sup> e concluem que:

a colaboração profissional de professores é um conceito multifacetado, assumindo naturezas e formas diversas. Como denominador comum a todas elas está a interacção entre profissionais, procurando alcançar um ou vários objectivos comuns ou pelo menos partilhados em parte. Parece inquestionável a importância e a necessidade da colaboração entre os professores. A discussão em torno desta ideia, num grupo profissional que trabalha organizado em instituições escolares, e que tem necessidade de estabelecer cadeias de relações com outros agentes educativos – visando objectivos comuns – só ganha

---

<sup>9</sup> Estudos levados a cabo pelos seguintes autores: Blumer (1998), Little (1990), Hargreaves (1998), Martinho (2007), e Santos (2000).

---

proeminência por o individualismo ser ainda, em muitos países, a característica dominante da profissão. (p.9)

Podemos dizer que, encontrando condições facilitadoras para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, os professores podem, se tiverem vontade, contribuir para aumentar os níveis de sucesso escolar.

### **2.3.2. Concepções dos intervenientes sobre os Projetos**

Uma vez que o nosso estudo tem em linha de conta as concepções que os professores têm relativamente à operacionalização do Projeto, incluindo o seu impacto nas aprendizagens e no sucesso dos alunos, é de todo conveniente que abordemos, ainda que de forma breve, esta noção. Referir-nos-emos também à sua relação com o ensino e a aprendizagem da leitura.

Para Ponte (1992), que tem estudado as concepções dos professores de Matemática, este conceito associa simultaneamente o individual e o social, ou seja, é o resultado da experiência de cada um de nós e do confronto com as atitudes dos outros. Neste sentido, as especificidades de cada escola, com as suas políticas e culturas diversificadas, podem ser determinantes para desenvolver ou alterar as concepções de cada professor. Como confirma Araújo (2012), “a evolução das concepções de cada um é, de facto, marcada pelas dinâmicas coletivas onde cada indivíduo se insere, daí que se diga que têm um carácter coletivo” (p. 56). As concepções que cada um de nós tem sobre determinado assunto condicionam a forma como fazemos a abordagem dessa mesma situação, pois como atesta Ponte (1992), nelas interferem as atitudes, as expectativas e o conhecimento de cada um.

Segundo Morales (2002), que estudou as concepções dos professores em relação à leitura, à escrita e à sua aprendizagem, cada sujeito constrói a sua visão do mundo a partir das suas experiências de vida, formando teorias e conceitos que lhe permitem tomar decisões e agir. Este autor realça que, de acordo com alguns investigadores (Smith, 1978/1990; Ferreira, 1986; Romo, 1996; Porlan y Martín, 1993; Huberman, 1994; Johnson, 1992; Lollis, 1996; Urdaneta, 1998), são as concepções que cada

---

professor tem sobre a leitura, a escrita e o ensino e a aprendizagem que orientam, de algum modo, a sua ação na sala de aula.

Importa referir a relação existente entre as concepções dos professores, ou seja, as suas teorias individuais baseadas na experiência e no conhecimento científico que possuem, e as suas práticas pedagógicas. Ponte (1992), aponta a existência de uma relação interativa entre as concepções e as práticas afirmando que:

as concepções influenciam as práticas, no sentido em que apontam caminhos, fundamentam decisões, etc. Por seu lado, as práticas, que são condicionadas por uma multiplicidade de factores, levam naturalmente à geração de concepções que com elas sejam compatíveis e que possam servir para as enquadrar conceptualmente. (p. 10)

Quanto às práticas que envolvem os projetos de leitura, Mendes (2009), numa análise sobre as relações entre as concepções e as práticas pedagógicas no que diz respeito à leitura, conclui que, na escola objeto do seu estudo, uma escola Municipal de Cuiabá, no Estado de Mato Grosso, Brasil, predomina a utilização, em sala de aula, do livro didático e de um reduzido número de géneros textuais. Apesar de entenderem a leitura como um processo interativo entre texto e leitor, os professores abrangidos por este estudo, desenvolvem um modelo tradicional de ensino em que a aprendizagem é realizada através de condicionamentos e repetições. Também Abreu e Soares (2009), num trabalho de pesquisa-ação acerca das concepções dos professores sobre leitura e as suas ações assinalaram, num primeiro momento, que a leitura servia ou de punição para os alunos ou de distração quando não havia tempo para se iniciar um novo conteúdo. Contudo, após um trabalho em oficinas de leitura abrangendo alunos e professores, estes últimos tomaram consciência da importância da leitura e mudaram as suas ações. Os professores começaram a valorizar a leitura e a ter a noção de que a partir dela poderiam trabalhar qualquer assunto com os alunos. Estas duas autoras concluem que as mudanças dependem, particularmente, dos professores e das suas concepções sobre a leitura levando os alunos a ter interesse e curiosidade pela leitura, retirando dos textos não só conhecimento mas também prazer. Estes estudos reportam-se à realidade brasileira, sendo que no nosso país existem ainda poucas pesquisas neste âmbito.

Não deixaremos de mencionar o estudo de Menezes (2010) que, num quadro de investigação interpretativa, baseada em questionários e entrevistas, procurou conhecer, entre outras questões, as concepções dos alunos, professores e professores bibliotecários sobre a leitura. A autora concluiu que só conhecendo as concepções dos intervenientes podemos melhorar as práticas nas escolas, promovendo a leitura. Só deste modo “poderemos fazer com que a leitura seja uma competência essencial e transversal à aprendizagem de todas as disciplinas e ao processo de aprendizagem em geral” (p. 172).

### **2.3.3. O envolvimento do professor bibliotecário nos projetos**

*The teacher librarian's role in this venture is as Independent Learning Centre Manager and teacher, directing the teaching and learning in the facility. It is a leadership role, but successful leadership is a result of positive collaborative enterprise.*

Caramichael (2008, s. p.)

O trabalho da BE não pode viver independentemente do seu envolvimento com os programas curriculares das várias disciplinas ou áreas curriculares não disciplinares. Assim, o PB deve participar, tanto quanto possível, nas reuniões de Conselhos de turma, inteirando-se dos projetos das turmas, de forma a poder fazer a articulação com as temáticas a trabalhar. É fundamental que, no início do ano, faça chegar a todos os Departamentos a listagem de recursos disponíveis, pois estas ferramentas facilitam o trabalho dos alunos nas diferentes disciplinas e aproximam os docentes da Biblioteca. As atividades ligadas à promoção da leitura são sem dúvida uma excelente oportunidade para envolver docentes de várias áreas, não a cingindo apenas à disciplina de Português. É possível desenvolver projetos interdisciplinares tendo como elo de ligação o livro e a leitura, seja a nível de uma turma, de um ciclo ou de toda a escola. O PB deve incluir no seu Plano Anual de Atividades (PAA) as ações da Biblioteca Escolar (BE) que envolvam professores dos grupos disciplinares, de clubes ou projetos existentes na escola.

Por outro lado, o PB, que deverá ser ele próprio um leitor habitual e saber transmitir o prazer pela leitura, não pode, isoladamente, proporcionar essa descoberta nos alunos. É aqui que o trabalho colaborativo se revela de extrema importância.

---

Thurler (1994) afirma que “dans une culture de coopération et d’interdépendance, les rapports entre enseignants se caractérisent par l’aide, le soutien mutuel, la confiance et la franchise” (p. 32). São características que nem sempre encontramos na escola em geral e na BE em particular. É necessário haver um trabalho que passa pelo envolvimento dos professores de todas as disciplinas e é nesta perspectiva que o PB, segundo Sampaio (2012), “como fio condutor para ligar os docentes à BE pode fazer a diferença” (p. 51) na planificação e avaliação das atividades.

O documento da IFLA/UNESCO (2001), que contém as diretrizes para as Bibliotecas Escolares, declara que o PB tem como função central contribuir para a missão e os objetivos da escola ao mesmo tempo que deve envolver-se na programação curricular e colaborar com as estruturas da escola. Afirma-se que o PB:

tem o conhecimento e as competências relacionados com o fornecimento da informação e a resolução de problemas de informação, bem como a perícia na utilização de todas as fontes, impressas e electrónicas. O seu conhecimento, as suas competências e a sua perícia vão ao encontro das necessidades de uma comunidade escolar específica. (p. 12)

Sabendo nós que os alunos são o público-alvo principal da Biblioteca, o PB tem um papel determinante “enquanto parceiro de aprendizagem, aconselhando, não ensinando, os alunos nas suas actividades de aprendizagem” (p. 22). No cumprimento das suas funções, o PB deve “dedicar-se em especial à orientação dos alunos para encontrarem informação relevante, atualizada e válida” (p. 23). Por fim, o PB:

deve participar no processo de avaliação em conjunto com os professores por duas razões. Uma é ser informado sobre o modo como a biblioteca actuou para corresponder às necessidades dos alunos. A segunda razão é ser capaz de funcionar como um parceiro activo da aprendizagem que pode contribuir para que se entenda com mais clareza a relação existente entre o processo de aprendizagem e o produto final. (p. 24)

É primordial que o PB não se limite a defender a importância da BE, mas que demonstre, através de uma prática baseada em evidências (*evidence-based practice*), o valor da BE para a melhoria das aprendizagens junto da comunidade educativa e, em

especial, junto do diretor (Todd, 2001). Para o autor, já não é suficiente uma política de promoção da BE mas sim o envolvimento do PB em práticas baseadas em evidências que demonstrem que o seu papel faz a diferença no ensino e na aprendizagem dos alunos.

A BE é, por excelência, o espaço privilegiado da informação e do conhecimento e compensadora de desigualdades porque “sus fondos y recursos están al alcance de todos sus usuarios, sea cual sea su procedencia social. Así, los niños que carecen de recursos materiales... pueden compensar sus limitaciones” (Osoro 2004: s. p.). Daqui devem partir iniciativas culturais que suscitem a participação dos professores da sala de aula. Contribuindo com recursos humanos e materiais, a BE deve divulgar as suas atividades junto dos atores educativos, mas também envolver famílias e restante comunidade local. Na criação de hábitos de leitura, esta cooperação é também fundamental, pois, como referem Nascimento e Silva (s. d.), é através da leitura que:

poderemos educar cidadãos autônomos, críticos e transformadores da realidade. É através da leitura, em sua rede de significados, que podemos rere a realidade e transformá-la. A leitura pela memorização e pela reprodução forma somente leitores. A leitura pela crítica da realidade forma leitores autônomos e transformadores do meio em que estão inseridos. E, por isso, a Biblioteca escolar deve estar sempre presente no processo de formação de bons leitores e escritores. (s. p.)

Pelo que anteriormente ficou dito, verificamos que a existência de uma colaboração frutífera entre BE/PB e professores da sala de aula parece resultar num saldo qualitativo muito positivo no que diz respeito às aprendizagens dos alunos. Das (2008) vem confirmar esta perceção ao referir que, nas últimas décadas, um conjunto de estudos tem provado que “a biblioteca escolar tem um impacto positivo na aprendizagem e o professor bibliotecário tem um papel fundamental na promoção da aprendizagem em geral e na literacia da informação em particular” (s. p). A autora aponta, como fator decisivo para esta situação, o investimento nas bibliotecas, que não deve apenas passar pelos recursos materiais mas essencialmente pelos recursos humanos, pela coleção e pela colaboração entre professores e professores bibliotecários. Também Balça e Fonseca (2012) referem que “preparar os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI passa, prioritariamente, pela necessidade de solidificar e

---

integrar a literacia da informação nas práticas curriculares das escolas onde a biblioteca terá um papel relevante” (p. 69).

O documento de investigação *School Library Impact Measure* (SLIM), da autoria de Tood, Kuhlthau e Heinström (2005), que a RBE traduziu para *Avaliação do Impacto da Biblioteca Escolar* (2012), teve como objetivo dar aos professores bibliotecários instrumentos que lhes permitissem apresentar evidências empíricas sobre o impacto das bibliotecas nas aprendizagens dos alunos através de instrumentos de medição considerados fiáveis e fáceis de utilizar. Este estudo “procurou medir como o conhecimento dos estudantes acerca do conteúdo curricular em estudo mudou durante a unidade de pesquisa e assinalar mudanças no seu interesse e nas suas capacidades de procura de informação” (p. 2). Através da aplicação dos instrumentos SLIM concluiu-se que:

os alunos se tornaram mais competentes no domínio da literacia da informação, através das suas tarefas de investigação baseadas na pesquisa. Os alunos valorizaram as intervenções dos professores que os ajudaram a aprender com recurso a fontes de informação complexas, e foram capazes de demonstrar cabalmente as aprendizagens realizadas. Evidenciaram ter desenvolvido conhecimento e compreensão aprofundados dos conteúdos curriculares e capacidade para analisar e sintetizar informação em termos que refletiram a nova compreensão adquirida. (pp. 2-3)

A investigação aponta como ponto importante para a melhoria das aprendizagens a parceria desenvolvida entre os professores, professores bibliotecários e toda a comunidade escolar.

Temos vindo a constatar que as mudanças na educação e na tecnologia constituem um desafio para todos os agentes educativos e que têm uma forte influência nas bibliotecas escolares. Somos da opinião de Das (2008), quando reitera que:

precisamos das bibliotecas escolares e de professores bibliotecários porque existe prova irrefutável quanto ao impacto das bibliotecas na aprendizagem, nos resultados educativos do aluno e, através deste, na sociedade e no desenvolvimento económico. Precisamos de bibliotecas escolares fortes, com um bibliotecário escolar que seja agente dinâmico no processo de aprendizagem do aluno e no seu sucesso educativo. Existe um desafio real em

jogo, não apenas para os professores bibliotecários, mas também para os gestores escolares, decisores e políticos. (s. p.)

Na perspectiva de Caramichael (2008), com a qual estamos de acordo, “the school library and the role of the teacher librarian must show that they can play a direct role in a child’s learning-life in school and make a difference for the future.” (s. p). Também Lance (s. d), em diversos estudos relacionados com o impacto da BE no desempenho escolar dos alunos<sup>10</sup>, conclui que “school library is one of the few factors whose contribution to academic achievement has been documented empirically, and it is a contribution that cannot be explained away by other powerful influences on student performance” (p. 6).

Para que se cumpra este desafio devem ser criadas condições para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os diferentes agentes educativos envolvidos. Considerando que ler é saber e poder, é conhecer e conhecer-se, são necessárias escolas e bibliotecas, promotoras de leitura, que sejam capazes de influenciar as aprendizagens dos seus alunos, contribuindo para um pleno desenvolvimento intelectual dos jovens e para a formação de adultos mais competentes e empreendedores.

### 3. A leitura e o currículo

*Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que coloca em situação de perda, aquele que desconforta (talvez até chegar a um certo aborrecimento), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem.*

Barthes (1973, p. 49)

---

<sup>10</sup> Estudos realizados, entre 2000 e 2001, em seis estados americanos: Alaska, Pennsylvania, Colorado, Oregon, Iowa e Novo México, em colaboração com os autores Marcia Rodney e Christine Hamilton-Pennell. Estes estudos visaram alargar os resultados obtidos aquando do trabalho do autor e da sua equipa, em 1992, intitulado *The Impact of School Library Media Centers on Academic Achievement*.

Na sequência do que anteriormente ficou referenciado é essencial considerarmos as orientações e os currículos escolares para percebermos o modo como se processa o ensino da leitura nos diferentes níveis de ensino. Abordaremos em primeiro lugar a Educação Pré-Escolar seguindo-se a análise dos Programas de Ensino Básico e Secundário.

É consensual a ideia de que a educação pré-escolar é considerado uma fase, por excelência, para o surgimento de novas aprendizagens e conhecimentos. Como diz Sim-Sim (2009) “ler é sempre uma forma de viajar [...] e o passaporte exigido para essa viagem chama-se *aprender a ler*” (p. 7). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), como já indicado, surgem em 1997, através da Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar – e destinam-se, através de um conjunto de princípios orientadores, a ajudar os educadores a desenvolver a sua prática com as crianças. A educação pré-escolar é definida, no artigo 2.º da referida Lei, como: *a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.* Não existe propriamente um programa curricular estabelecido sendo que as OCEPE são um quadro de referência para os educadores com o objetivo de criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, promovendo a sua autoestima e autoconfiança e favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança. Foi prevista uma revisão desta lei para 2001/2002, a qual surgiu para definir o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Relativamente ao currículo compete ao educador de infância conceber e desenvolver a planificação, organização e avaliação do mesmo, assim como das atividades e dos projetos que venha a desenvolver tendo em vista a construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei nº 239/2001 de 30 de agosto).

A educação pré-escolar, que se destina a crianças entre os 3 e os 5/6 anos de idade, é uma fase de descoberta da linguagem escrita pois, no seu quotidiano, em casa,

---

na rua ou no jardim-de-infância, a criança toma contacto com uma grande variedade de palavras escritas. Sim-Sim (2009) confirma que:

quando a linguagem escrita é uma fonte quotidiana de prazer afectivo, cognitivo e social para a criança (ouvir ler histórias, folhear livros, partilhar o computador com alguém), é natural que ela descubra palavras escritas, lendo-as, através de chaves contextuais ou visuais (p. 16).

A decifração das letras e o reconhecimento da palavra escrita são os fundamentos básicos para a leitura. Todavia, na opinião da autora supracitada, “o sucesso na aprendizagem depende de variados fatores; entre eles não será de menosprezar a vontade para aprender a ler” (p. 19). Esta vontade depende, também ela, de diferentes circunstâncias em que o contacto diário com a linguagem escrita e ambientes de leitura favoráveis, são sem dúvida, a ter em conta na vida das crianças.

Os educadores, em colaboração com as famílias e com os colegas do 1.º ciclo, devem proporcionar às crianças condições para que obtenham sucesso, facilitando a sua transição para a escolaridade obrigatória (OCEPE,1997).

Embora as orientações curriculares não recomendem listas de livros do PNL, como acontece noutros níveis de escolaridade, encontramos, no portal, uma listagem de livros indicados para esta faixa etária destinados à leitura em voz alta e à leitura com o apoio do educador ou dos pais.

No que se refere aos Programas Curriculares de Português dos Ensinos Básico e Secundário verificamos que os mesmos têm sido objeto de sucessivas reflexões em seminários, encontros e conferências originando também consecutivas revisões. Estas sessões de trabalho contam com a participação de professores, investigadores e de outros agentes ligados ao ensino da disciplina de Português que debatem propostas de reajustamento e reformulação de designações e terminologias. Quando postas em prática, nas escolas, as referidas sessões levam a mudanças nos manuais escolares, nas planificações dos conteúdos programáticos e, conseqüentemente, nas próprias aulas, tendo as práticas pedagógicas que ser repensadas. No que respeita, por exemplo, às

competências específicas, a disciplina de Português é organizada em função de cinco competências, quando antes a sua composição se baseava em função de três domínios<sup>11</sup>.

Na nossa investigação analisámos documentos e propostas de trabalho publicados entre os anos de 2001 e 2008<sup>12</sup>, referentes à elaboração dos programas. Realçamos a opinião de Pinto (2007), que refere os aspetos a ter em conta na revisão dos programas do Ensino Básico:

a importância de os programas estarem em conformidade com os documentos orientadores em vigor, de se produzirem programas sintéticos e flexíveis, com critérios de avaliação nas várias competências, de se aumentar a carga horária semanal na disciplina de Português, com vista a conceder mais tempo à produção escrita em sala de aula, de fomentar a transversalidade da língua portuguesa e de fazer acompanhar a implementação dos programas de formação contínua de professores. (p.4)

No ano de 2008 procedeu-se a uma reelaboração destes programas, pois até esta data vigoravam os de 1991. Passadas quase duas décadas em que, tal como já salientámos, se operaram transformações substanciais na sociedade, esta revisão foi, na nossa opinião, essencial, na medida em que também o ensino e a aprendizagem da língua sofreram alterações. Como menciona Reis (2007):

sendo a língua de escolarização no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas “fronteiras” disciplinares. O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que o português e a sua aprendizagem estão directamente relacionados com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do e mesmo, naturalmente, antes e para além dele. (p.12)

Iniciaremos a nossa análise pelos Programas de Português do Ensino Básico (PPEB), verificando de que modo se operacionaliza a leitura.

---

<sup>11</sup> No documento *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências essenciais* (2001) referem-se as cinco competências específicas: compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito. Nos programas de 1991 são apresentados os três domínios: ouvir/falar, ler, escrever.

<sup>12</sup> Seminário: Programas de Português do Ensino Básico-Revisão, (2007); II Seminário: Revisão dos Programas de Português para o Ensino Básico (2008); Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007).

O PPEB de 2008, homologado em 2009, segundo a portaria n.º266/2011 de 14 de setembro, começou a ser aplicado no ano de 2010/2011, de acordo com a seguinte calendarização: ano letivo de 2011/12: 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos; ano letivo de 2012/13: 3.º, 6.º e 8.º anos; ano letivo de 2013/14: 4.º e 9.º anos. No programa sobressai a percepção de que “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando de forma insofismável a sua relação com o mundo e os outros” (p. 6). Acrescenta, também, que ao referirmo-nos ao Português como *língua materna* está presente a “noção de que a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está directamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos” (p. 6). Neste sentido, importa atentar numa das máximas usadas nas nossas escolas que diz que *todos os professores são professores de português*, significando isto que, seja qual for a sua área disciplinar, todos se devem nortear pela exigência e pelo rigor no que respeita à correção linguística. Concordamos, todavia, com Carvalho (2006) ao asseverar que, em vez de “professores de Português”, devemos antes ser todos “professores em Português” (p. 23). O que se pretende é que todos os professores sejam utilizadores competentes da língua materna de modo a que os seus alunos possam também adquirir essa competência. Reis (2007) corrobora, desta forma, a afirmação supracitada:

importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem. (s. p.)

Centremos a nossa atenção na leitura que, a par da compreensão e expressão oral e escrita e do funcionamento da língua, é uma das competências nucleares da disciplina de Português. No programa em análise é assim definida:

entende-se por leitura o processo interactivo 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 actuação interligados (decifração e sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda

---

ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal. (p. 16)

É inegável que a leitura e a escrita já não são fontes exclusivas de informação, dadas as profundas mudanças tecnológicas, ocorridas na sociedade atual, que tornaram possíveis novas linguagens. Porém, como já referenciámos, para que a leitura continue a ocupar um espaço e tempo próprios, é necessário que se desenvolva uma convivência profícua com essas outras linguagens e técnicas de informação e comunicação e que, como nos diz Soares (2010), “a escola inclua nas suas práticas pedagógicas estas linguagens, de forma a que, através delas, o aluno possa ampliar o seu universo cultural. Quanto mais amplo for o seu entendimento do real, menos ameaçado ficará diante dos desafios provocados pelas novas formas de comunicação” (p. 2).

No programa em foco importa assinalar a referência à lógica de ciclo em que se pretende uma articulação curricular entre os três ciclos do ensino básico e entre estes e o ensino secundário, tal como é preconizado no artigo 3.º do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, que aponta para a noção de “coerência e sequencialidade” (p. 259).

No que se refere ao 1.º ciclo tanto os conteúdos específicos como as competências são distribuídos em duas etapas: 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos. A justificação prende-se com o facto de permitir ao professor “a possibilidade de delinear, de modo pessoal, a planificação das actividades de ensino e os ritmos de aprendizagem mais adequados, em harmonia com o que for estabelecido pelo Projecto Educativo de Escola e pelos Projectos Curriculares de Turma” (p. 18).

No domínio da leitura, nos dois primeiros anos, os alunos devem “ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados”, “compreender o essencial dos textos lidos” e “ler textos variados com fins recreativos” (p. 25). Nos dois anos seguintes exige-se que os alunos sejam capazes de “ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento”; “ler para formular apreciações de textos variados”; “distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória” e “ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados” (p. 26). Neste nível de escolaridade os alunos começam por ler palavras, frases e pequenos textos, explorando o vocabulário e a informação. Numa fase inicial, propõem-se situações em que a criança ouve ler para,

progressivamente, chegar à leitura autónoma, por iniciativa própria e à leitura em voz alta. O contacto com diferentes tipologias de textos é introduzido, também, de forma gradual: os textos narrativos e a ligação à imagem, nos dois primeiros anos de escolaridade; o texto expositivo, descritivo, instrucional, conversacional e a poesia, nos dois últimos anos. O Programa propõe o contacto da criança com uma multiplicidade de textos escritos e de situações de interação oral que lhe permitirão alargar “a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão” (p. 61). Tendo em conta que as crianças se encontram no estágio inicial da sua aprendizagem, os professores devem ter a preocupação de escolher textos de autor, com qualidade, sendo indicado que selecionem diferentes tipos de textos, clássicos e contemporâneos, de autores nacionais e estrangeiros. A BE adquire uma importância relevante enquanto espaço de contacto com o livro e a leitura assim como com as novas tecnologias.

O relatório *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares* (2010), que nos apresenta dados referentes ao ano de 2008, menciona a percentagem de alunos abrangidos pelas bibliotecas escolares nesse ano: para os 2.º e 3.º ciclos, 100%; 93%, para os alunos do ensino secundário e apenas 36% dos alunos do 1.º ciclo beneficia de uma BE integrada na rede. Atualmente este panorama tende a melhorar com a integração das escolas de 1.º ciclo nos Agrupamentos de Escolas, onde já existiam bibliotecas, nomeadamente nas escolas-sede e com a construção de novos Centros Escolares que preveem a instalação de uma biblioteca criada de raiz.

Quanto à influência familiar na leitura, neste grupo etário, Lages, Liz, António e Correia (2007) concluíram que os pais acompanham os filhos nos seus percursos “em torno das palavras, textos, personagens e imagens associadas” (p. 79). Os autores, no seu estudo, indicam que os pais ajudam os filhos nos trabalhos de casa, contam-lhes histórias e vão com eles a livrarias. Além disso, indicam ainda que a troca social em torno do livro tem também um peso importante na medida em que, nestas idades, as crianças recebem e oferecem livros como presente.

No Programa destinado a este nível de ensino sugerem-se os livros listados no PNL, não sendo de negligenciar as opções feitas pelos professores na escolha de outros textos e autores. No portal do PNL são apresentadas listas de livros para cada ano de

escolaridade, para leitura orientada com diferentes graus de dificuldade (I, II e III) e para leitura autónoma.

Verificamos que, também neste nível de ensino, os autores portugueses estão em minoria. Destes encontramos, principalmente, nomes que emergiram, com publicações, no século XX, como Luísa Ducla Soares, António Torrado, Ilse Losa, Manuel António Pina, Alice Vieira, Maria Alberta Menéres, Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, Matilde Rosa Araújo, Sérgio Godinho, José Jorge Letria, entre outros. Para os alunos do 3.º e 4.º anos surgem autores portugueses, como José Saramago, Miguel Sousa Tavares, Walter Hugo Mãe e Gonçalo M. Tavares, mais conhecidos pela escrita para adultos. A par destes autores encontramos também alguns novos nomes (embora poucos) que têm vindo a marcar presença na literatura infantil como Carla Maia de Almeida, Isabel Minhós Martins, Margarida Botelho e David Machado. Será ainda de realçar a importância da ilustração onde figuram nomes como André Letria, Danuta Wojciechowsk ou Teresa Lima.<sup>13</sup>

A passagem para o 2.º ciclo implica várias mudanças a nível escolar pois os alunos passam a ter novas disciplinas e um maior número de professores para além de uma nova organização no horário escolar. É nesta etapa que os alunos se centram nos conteúdos do que apre(e)ndem e começam a ler para aprender.

O PPES para o 2.º ciclo define como particularmente relevante:

o aprofundamento da relação com o texto escrito e com o texto multimodal. Os graus de proficiência alcançados no final do ciclo anterior deverão permitir agora aos alunos desenvolver actividades e tarefas que, favorecendo a sua formação enquanto leitores autónomos, façam despertar neles a apetência pela leitura e a descoberta de uma ampla diversidade de obras literárias e de textos não literários. (p.74)

Em relação à leitura espera-se que os alunos, neste ciclo, consigam “ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade”; “ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética”; “posicionar-se quanto à pertinência e

---

<sup>13</sup> Numa entrevista à Revista *Literartes* v. 1 Nº 2 (2012), a Professora Doutora Glória Bastos aponta estes últimos nomes de autores e ilustradores como os que se têm vindo a destacar na literatura infantil, em Portugal.

validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados”; “fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo” e “ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados” (p. 76).

No 2.º ciclo os alunos conhecem diferentes tipologias de textos que vão do narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, instrucional, ao conversacional e preditivo. Os modos literários a explorar são o narrativo, o lírico e o dramático. O convívio com textos literários e não literários, e especificamente textos de carácter científico, vai permitir aos alunos, segundo os autores do Programa, o “desenvolvimento da literacia científica que favorece a aprendizagem nas outras disciplinas do currículo” (p. 103). Tal como para o 1.º ciclo, os elencos de obras e autores para a leitura em sala de aula, para o 5.º e 6.º anos, encontram-se nas recomendações do PNL, continuando-se a referir a autonomia do professor na escolha de outros textos. O PNL sugere livros para leitura orientada (com três graus de dificuldade) e leitura autónoma. Encontramos livros de alguns dos autores indicados para o 1.º ciclo e outros, nacionais e estrangeiros, de diferentes tipologias com predominância para a aventura. Dos autores portugueses destacam-se nomes como Luísa Fortes da Cunha, Maria Teresa Maia Gonzalez, Ana Saldanha ou Alexandre Honrado, populares nestas faixas etárias.

O papel do professor de Português é realçado na medida em que poderá “aproveitar as diferentes áreas disciplinares para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua padrão, nomeadamente no que respeita a tipologias textuais, com a tónica em enunciados instrucionais, de opinião ou de refutação, para alargamento do vocabulário específico e progressivo domínio de estruturas gramaticais complexas” (p. 110).

A BE é novamente alvo de referência, pelo seu papel enquanto pólo dinamizador de promoção da leitura e de outras actividades que deverão estar enquadradas tanto no Projeto Educativo de Escola (PEE) como nos Projetos Curriculares de Turma (PCT).

No 5.º ano considera-se que os alunos consolidam as aprendizagens que fizeram no 1.º ciclo e no 6.º ano são preparados para realizar as que têm lugar no 3.º ciclo.

Na organização programática do 3.º ciclo, no domínio da leitura, pressupõe-se que os jovens alunos possuam:

um elenco pessoal de leituras, relacionado quer com os seus interesses pessoais quer com as actividades e leituras escolares realizadas anteriormente [sendo que] as actividades de interpretação e de discussão sobre os textos contribuem para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos leitores, da compreensão crítica e de uma atitude atenta face à variedade de textos que os rodeiam no mundo actual. (p.113)

Os descritores de desempenho ou seja “aquilo que se espera que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem” (p. 17), baseiam-se em três vertentes: “Ler para construir conhecimento(s)”; “Ler para apreciar textos variados”; e, “Ler textos literários” (pp.123-125). O *corpus* textual em estudo aponta para uma diversidade de leituras considerando os domínios do literário e do não literário, dando oportunidade aos alunos de contactar com diferentes linguagens discursivas. A listagem de autores e de textos inclui obras dos diferentes géneros e subgéneros e de épocas distintas. Esta lista, que agrega autores portugueses, de países de língua oficial portuguesa, da literatura universal e também de literatura juvenil nacional e estrangeira, constitui-se como uma referência, o que significa que os professores poderão fazer outras escolhas de acordo com o perfil das suas turmas. Os livros indicados são de autores anteriores ao século XX e do século XX. Nos primeiros, citamos, a título de exemplo, os autores portugueses Almeida Garrett, Camões, Gil Vicente, Eça de Queirós, entre outros. Nos segundos encontramos a poesia de Miguel Torga, Sophia de Mello Breyner, Manuel Alegre; os textos narrativos de António Mota, José Saramago, o teatro de Alice Vieira ou Maria Alberta Menéres, as crónicas de António Lobo Antunes ou Maria Judite de Carvalho. Os autores do Programa chamam a atenção para a leitura de alguns textos, sobretudo os de autores anteriores ao século XX que “favorecerá de uma articulação com a disciplina de História, beneficiando dela” (p.162).

É salientada a necessidade de os professores promoverem um programa alargado de leituras que inclua as que se desenvolvem em sala de aula e as que se destinam aos interesses pessoais dos alunos. O objetivo é o de proporcionar aos alunos oportunidades de experienciar modalidades de leitura diversas, técnicas e estratégias com várias finalidades e de se envolverem em atividades relacionadas com o mundo dos livros e da leitura “que incentivem a autonomia leitora e o interesse pela leitura como fonte de prazer e de conhecimento do mundo” (p.147). Por outro lado, aconselha-se a dinamização de iniciativas que estabeleçam a relação da leitura com outras fontes artísticas e suportes digitais sem esquecer a estreita ligação com a escrita que importa perspetivar “como um processo continuado, que exige múltiplas oportunidades para experimentar a produção de textos com um cunho pessoal, em função de diversas finalidades e de diferentes destinatários” (p. 148). Neste âmbito do PCT, deve ser criado um projeto global de leituras com especial destaque para as obras literárias sendo indicada a articulação com as propostas do PNL. O trabalho em sala de aula beneficiará de uma ligação com a BE sendo esta vista como fundamental para a concretização de atividades e projetos:

o recurso à biblioteca escolar, tanto em articulação com o trabalho da sala de aula como livremente utilizada pelos alunos, integra-se numa prática inclusiva, que fomenta a autonomia e a disponibilidade para a aprendizagem ao longo da vida. Pretende-se criar condições para o desenvolvimento amplo das diferentes competências, em particular da leitura em diferentes suportes e da literacia da informação. (p. 152)

Com o intuito de delinear as melhores estratégias e ajudar os professores a centrarem-se no que é realmente essencial no ensino do Português surgem, em 2012, sob a forma de propostas, as Metas Curriculares de Português (MCP) para o 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Estas metas estão definidas para as áreas disciplinares de Português, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Visual e Educação Tecnológica. Nos anos letivos subsequentes serão homologadas as metas para as outras disciplinas dos ensinos básico e secundário, conforme a calendarização estipulada no despacho n.º 15971/2012 de 18 de abril.

Constatamos que as MCP pretendem clarificar e simplificar os conteúdos programáticos, os domínios e descritores de desempenho definidos no PPEB. Para cada

ano de escolaridade destacam-se os domínios de referência, os objetivos pretendidos e os respetivos descritores de desempenho dos alunos. Estas metas incidem, de forma objetiva, nos desempenhos que os alunos deverão apresentar e exigem, da parte do professor, o ensino formal de cada um deles, considerando-se que, deste modo, estes dois denominadores contribuirão para uma maior eficácia do ensino, no nosso país.

Nos 1.º e 2.º ciclos, há a preocupação de associar a leitura e a escrita, encaradas como fundamentais no ensino pelas suas consequências nas outras disciplinas. A existência de um caderno de apoio intitulado “aprendizagem da leitura e da escrita” será certamente útil para o professor pois apresenta sugestões de trabalho nestas duas áreas. No 3.º ciclo estes dois domínios surgem separados.

Aos domínios já existentes no programa acrescentou-se um outro relativo à Educação Literária, para todos os ciclos, sendo a sua introdução assim justificada:

foi criado o domínio da Educação Literária, que congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios. Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão. (pp.5-6)

A operacionalização deste domínio parece, a nosso ver, apenas centrada numa lista de obras e textos literários mantendo-se a listagem já existente de livros recomendados pelo PNL. Para o 3.º ciclo foi, ainda, acrescentado um caderno de apoio com sugestões de textos poéticos.

Por se tratar de uma inovação este domínio merece um destaque da nossa parte. Em todos os ciclos deve ser proporcionado aos alunos o contacto com a leitura de textos literários. No 1.º ciclo o aluno deve *ler e ouvir textos literários; ler e interpretar, ler para apreciar; ler em termos pessoais; dizer e escrever em termos pessoais e criativos*. No 2.º ciclo: *ler para interpretar textos literários; tomar consciência de como os temas, as experiências e os valores são apresentados nos textos literários e ler e escrever para fruição estética*. Quanto ao 3.º ciclo, para além dos referidos para os outros ciclos, no 9.º ano, o aluno deve também ser capaz de *situar obras literárias em função de grandes*

---

*marcos históricos e culturais*. É interessante verificarmos que, para este ciclo, há a preparação para a leitura em voz alta, o que não acontece para os outros dois, sem que se entenda a razão desta alteração.

Comprovamos, no que à nossa investigação respeita, que as propostas contidas nas metas visam especificar melhor cada objetivo anteriormente definido no PPEB. Porém, parece existir, em nosso entender, alguma contradição entre a teoria apresentada nos documentos orientadores, a que já fizemos alusão, e os planos curriculares. O que nos leva a fazer esta afirmação prende-se com o facto de se preconizarem programas “sintéticos e flexíveis” quando, na realidade, o que se verifica é um programa bastante extenso obrigando os professores ao seu cumprimento integral durante o ano letivo, impossibilitando interações, que seriam desejáveis, por exemplo, com conteúdos de outras disciplinas. O exame nacional, a que todos os alunos estão sujeitos, requer a prestação de conhecimentos sobre as obras específicas do programa, o que não permite a flexibilidade almejada. Note-se, ainda, que o domínio da leitura apresenta, como já antes apontámos, autores e textos (sobretudo os anteriores ao séc. XX), pouco atrativos para os nossos jovens alunos.

Os resultados mais recentes das provas de aferição do 1.º ciclo – 4.º ano –, na disciplina de Português (e na de Matemática), apresentam um crescimento inusitado na percentagem de níveis negativos (CNE, 2012). Este aumento aponta, segundo o estudo, “para uma acentuada mudança na definição das competências consideradas essenciais ou, então, na sua operacionalização em prova, dificultando a análise da evolução dos resultados de aprendizagem e a avaliação do sistema” (p. 124.). Estas justificações parecem estar de acordo com o que já antes tínhamos evidenciado relativamente às sucessivas mudanças ocorridas em programas curriculares. Esta avaliação revela também diferenças associadas ao género. Continuam a ser as raparigas a obter maior percentagem de níveis superiores na disciplina de Português, passando-se o inverso na disciplina de Matemática (CNE, 2012), o que vem corroborar os estudos por nós assinalados que revelam um nível de proficiência das raparigas superior ao dos rapazes no tocante por exemplo à leitura. Relativamente a este domínio Portugal participou, pela primeira vez, em 2011, no programa internacional PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study* – (Mullis et al, 2012) que avalia a compreensão na leitura. Participaram alunos do 4.º ano que atingiram uma pontuação média de 541 pontos, colocando-nos no 13.º lugar do elenco de pontuações obtidas pelos 45 países

envolvidos. Refira-se que a média internacional é de 502 pontos. Verificou-se que os alunos portugueses conseguiram melhores resultados na leitura com fins informativos do que na leitura com fins literários.<sup>14</sup> Justifica-se, deste modo, a introdução do domínio da Educação Literária neste nível de ensino. Note-se que este estudo avalia apenas questões de compreensão da leitura enquanto que as provas de aferição têm em conta outras competências.

De igual modo, nos exames finais do 2.º ciclo e, continuando a ter em conta os dados do CNE (2012), apurámos que “a proporção de alunos com níveis insatisfatórios continua excessivamente elevada, ainda superior à que se obteve nas provas do ano transato, confirmando uma tendência crescente nesse sentido desde 2008” (p. 126). Confirma-se, também, o que se verifica no 1.º ciclo em que as alunas, na disciplina de Português, obtêm níveis positivos superiores aos dos alunos, acontecendo o inverso em Matemática.

No que respeita aos exames nacionais do 3.º ciclo, continuam a verificar-se uma percentagem elevada de alunos com níveis insatisfatórios (2 e 3) tanto na disciplina de Português como na de Matemática, sendo baixa a percentagem dos alunos que têm níveis mais elevados (4 e 5). A diferença de género é, neste ciclo, menos acentuada do que nos outros sendo que as alunas superam significativamente os alunos em Português mas, em Matemática, a distância atenua-se.

Quanto ao ensino secundário, nas disciplinas de Português e de Matemática, em 2012, a percentagem de alunos com classificações positivas foi superior à do ano anterior. Confirma-se, uma vez mais, que o desempenho das raparigas é superior aos dos rapazes nas duas disciplinas, o que tem ocorrido invariavelmente nos últimos anos. Registe-se que todos estes dados têm em conta as variáveis geográficas e as condições socioeconómicas.

Passemos à observação do Programa de Português do Ensino Secundário (PPES) dos cursos científico-humanísticos e tecnológicos homologados em 2001 (10.º ano) e 2002 (11.º e 12.º anos). Estes programas foram, tal como o do ensino básico, alvo de sucessivas reformas curriculares, ao longo dos anos, acompanhando as mudanças das

---

<sup>14</sup> Este desempenho superior à média internacional também se verificou nas provas de Matemática e Ciências, neste ano de escolaridade. Cf. Resultados dos estudos; *PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study* (2012) e *TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study* (2012).

políticas governamentais. Como indica Leal (2006), no ano letivo de 2006/2007, completou-se o processo de revisão curricular, iniciado em 1997, com a auscultação e reflexão nacional denominada *Revisão Participada do Currículo – Encontros no Secundário*. No PPES afirma-se que:

a aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo. Esta disciplina permitirá também que, no final do ensino secundário, o aluno seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação dos domínios gregário, transaccional e educativo, fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida quotidiana. (p. 2)

Dada a especificidade da disciplina, a aula de Português é referida como:

um espaço de transversalidade cultural e linguística, na sua condição de suporte estruturalmente integrado nos outros saberes. Daí exigir um investimento significativo na promoção de situações de aprendizagem que efectivamente desenvolvam os conhecimentos e as aptidões linguísticas dos alunos e aperfeiçoem técnicas e instrumentos concebidos numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar. (p. 16)

Na seleção de textos apresentados, os autores pretendem que os alunos adquiram várias competências que lhes permitirão, enquanto jovens cidadãos, “uma integração na vida sociocultural e profissional” (p. 4) tomando, ao mesmo tempo, consciência da importância de que se reveste a língua e a cultura “de que são portadores e que lhes serve de instrumento fundamental à interacção com o mundo” (p. 4).

No que à leitura diz respeito, insiste-se na promoção de textos de várias tipologias que estejam relacionados ou com os interesses dos alunos, ou com a sua área de formação, bem como com textos dos domínios transaccional e educativo que visem contribuir para a formação da cidadania, competência transversal ao currículo. Alude-se à leitura de textos literários que possibilitam o “desenvolvimento de uma cultura geral

mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua” (p.5). Neste domínio, a finalidade do PPES é formar leitores que leiam não só na escola mas também fora dela, ao longo do seu percurso de vida e que desenvolvam o gosto pela literatura portuguesa e universal.

O programa menciona as três etapas fundamentais ao ato de ler: a pré-leitura, que implica conhecimentos sobre o tipo/género de texto e a interpretação de sentidos a partir de indícios dados pelo texto; a leitura, que pressupõe a organização e construção de sentidos do texto, a partir de estratégias adequadas; e, a pós-leitura que requer atividades de reflexão visando integrar os novos conhecimentos e competências. Neste nível de ensino são exigidas, aos alunos, competências de interpretação e compreensão de diferentes tipologias de textos e modalidades de leitura. À escola é solicitado que promova as seguintes modalidades de leitura: a leitura funcional – pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico; a leitura analítica e crítica – construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análises críticas autónomas; e, a leitura recreativa – fruição estética e pessoal dos textos. No respeitante às sugestões metodológicas apresentadas para este ciclo de ensino pretende-se que:

seja qual for a modalidade pedagógica ou estratégia/actividade escolhidas para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor activo, capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor. (p. 24)

Neste programa alude-se à necessidade de estimular nos alunos o prazer pela leitura, procurando ir ao encontro dos seus gostos pessoais, introduzindo não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, articulando o verbal e o visual. Considerando que o ato de ler deve fazer parte das atividades quotidianas dos alunos referem-se os “Contratos de Leitura”, por nós já mencionados anteriormente, onde os alunos, sob orientação do professor, escolhem o livro para leitura individual que mais interesse e prazer lhes proporcione. Para que os alunos desenvolvam o hábito de ler propõe-se:

a criação de um espaço dedicado à leitura recreativa de textos de reconhecido mérito literário, de autores maioritariamente contemporâneos, das literaturas nacional e universal, capazes de transformar os alunos em leitores mais assíduos, quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida. (p. 25)

Para os três anos deste ciclo, as estratégias de leitura indicadas são: “a leitura global: leitura exploratória do texto para determinar o seu interesse e captar o sentido global; a leitura selectiva: pesquisa de informação precisa e a leitura analítica e crítica: análise pormenorizada do texto” (pp. 36, 41 e 46). Em cada um dos anos de escolaridade, o tipo e género de textos para a leitura e a leitura literária é diversificado: textos de carácter autobiográfico; textos expressivos e criativos, de apreciação crítica; textos dos média; textos narrativos e descritivos para o 10.º ano de escolaridade. No ano seguinte acrescentam-se os textos argumentativos e textos de teatro. No 12.º ano incluem-se ainda os textos épicos e épico-líricos. Para a leitura literária, os alunos do 10.º ano deverão tomar contacto com Camões lírico e autores do século XX da literatura portuguesa e universal; os do 11.º ano terão de estudar Padre António Vieira, Almeida Garrett, Eça de Queirós e Cesário Verde; no 12.º ano: Fernando Pessoa, Camões, Luís de Sttau Monteiro e José Saramago são os autores seleccionados (pp. 12-15).

Pela análise que fazemos deste programa verificamos que é suposto os alunos, chegados a esta fase da sua vida escolar, dominarem determinadas capacidades linguísticas, conhecimentos e vivências que lhes permitam compreender e apreender melhor o significado de textos complexos, para além de adquirirem hábitos de leitura e dela retirarem prazer. Porém, sabemos, como já anteriormente confirmámos, que é nestas faixas etárias que diminui o gosto pela leitura, sobretudo pelos textos escolares, o que tem sido confirmado pelos resultados dos exames nacionais, apesar de sabermos que estes são mais um elemento de avaliação dos alunos e que não refletem apenas os desempenhos de leitura. Se os alunos revelam dificuldades na leitura e dela se afastam não é alheio, a nosso ver, o Programa imposto para estes níveis de escolaridade em que se confrontam os alunos com autores cujos textos não são de fácil entendimento. Por outro lado, não nos podemos iludir se queremos que os alunos leiam as obras quando têm à sua disposição o resumo das mesmas seja em suporte papel ou digital.

Porém, o domínio da leitura é indispensável, pois, tal como afirma Soares (2010), “é determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no

acesso à informação, na expressão e no enriquecimento cultural” (s. p.). Em nossa opinião, a motivação continua a desempenhar um papel de sumária importância nestes anos em que os interesses dos jovens estão mais dispersos. Para que não se verifique um afastamento da prática da leitura, nas faixas etárias em questão, como diz Cadório (2001), “um dos aspectos que se tem de conquistar é a conciliação entre a obrigatoriedade escolar e o gosto pela aprendizagem” (p. 58). Para tal, como refere a mesma autora, com quem concordamos, será necessário introduzir alterações nos programas curriculares, reduzir a sua extensão de maneira a que se concilie o seu cumprimento, tendo em conta exames normalizados e a consecução dos objetivos respetivos. A aula de Português deve permitir aos alunos encontrar espaço para a sabedoria, o prazer, os sentimentos e a criatividade (Cadório, 2010).

É nossa convicção que, na escola, a BE se apresenta como um forte complemento no apoio à promoção da leitura pelo que deveria, em nosso entender, ser mencionada no PPES. Apesar de concordarmos com Lages, Liz, António e Correia (2007), quando afirmam que “a importância da biblioteca escolar diminui à medida que os alunos avançam em idade e exigências de leitura” (p.368), sabemos, também, que cabe ao PB encontrar estratégias suficientemente aliciantes para cativar os leitores mas, sobretudo, os não-leitores.

### **3.1. Transversalidade curricular na disciplina de português**

*O texto é sempre, sob modalidades várias um intercâmbio discursivo, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências.*

Aguiar e Silva (1988, p. 625)

Como temos vindo a demonstrar, ao longo deste trabalho, as mudanças governamentais, com orientações políticas divergentes, têm originado sucessivas alterações nos currículos. Em 2001, o Ministério da Educação divulga o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais* (CNEB), que teve como objetivo definir as competências gerais e específicas por ciclo e para o ensino do Português. No documento são enumeradas dez competências gerais e essenciais que os

alunos, chegados ao final do ensino básico, deverão ter desenvolvido e/ou adquirido<sup>15</sup>. Estas aptidões incluem as áreas do saber cultural, científico e tecnológico mas também as relacionadas com atitudes e valores, na perspetiva de uma cidadania ativa, crítica e responsável (CNEB, 2001). Para o desenvolvimento destas competências é necessário o contributo de todas as áreas curriculares e não curriculares e a sua operacionalização atravessa os vários campos do saber. Como é referido naquele documento, “compete às diferentes áreas curriculares e seus docentes explicitar de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber para cada contexto de aprendizagem do aluno” (p.16).

Para cada competência geral é especificada a sua operacionalização bem como as ações a desenvolver por cada professor. Neste âmbito, a disciplina de Português assume um papel relevante, pois possibilita o desenvolvimento de competências transversais que se relacionam tanto com o “domínio do oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua” (p. 32). Como confirma Sá (2012):

a operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa ao serviço do desenvolvimento de competências essenciais requer uma abordagem transversal do seu ensino/aprendizagem, relacionando-o com as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, quer no que se refere ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita importantes em todas elas, quer no que diz respeito ao contributo que as restantes áreas poderão dar para um melhor domínio da Língua Portuguesa, independentemente da sua natureza. (p. 366)

Esta forma de abordagem do Português move-se em duas direções: a primeira refere-se ao desenvolvimento de competências tanto na leitura como na escrita, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos e a sua inserção no mundo socioprofissional; a segunda diz respeito à colaboração das restantes áreas curriculares, onde o trabalho de ensino e aprendizagem concorrem para a melhoria da língua materna

---

<sup>15</sup> São as seguintes as competências gerais: (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e estruturar pensamento próprio; (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; (5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e da aprendizagem adaptadas a objetivos visados; (6) Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; (7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; (8) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; (9) Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns; (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

enquanto componente privilegiada na construção de conhecimentos. Concordamos com a opinião de Barbosa (2009), ao assegurar que “a transversalidade é um dos conceitos-chave essenciais para a compreensão da língua, enquanto elemento fundamental do desenvolvimento do ser humano e da sua integração na sociedade” (p.43). A mesma autora acrescenta que “é inequívoca a importância do desenvolvimento de competências associadas ao domínio do Português, para todas as áreas do currículo e em todas as áreas do currículo, devendo estas ser trabalhadas de forma transversal e integradora” (p. 48). Por apresentarem dificuldades no domínio da língua materna muitos alunos não obtêm resultados positivos nesta área curricular. Neste contexto, as competências específicas para o Português, definidas no CNEB, salientam que:

a meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita: compreender e produzir discursos orais formais e públicos; interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais; ser um leitor fluente e crítico; usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto; explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização da expressão oral e escrita. (p. 31)

Todavia, sabemos que a operacionalização da transversalidade no Português revela dificuldades para os professores tal como indica Carvalho (2006), citando um estudo levado a cabo por Neves e Sá (2005), que destaca a ausência de formação, o pouco apoio por parte das direções das escolas, a resistência que os professores manifestam relativamente ao trabalho colaborativo bem como o medo característico de uma inovação. A estes motivos a autora acrescenta outros relacionados com a mobilidade dos professores, a sobrecarga horária, a extensão dos programas, o crescente número de alunos por turma, a que se alia também a desmotivação bem como o facto de os professores das outras áreas curriculares considerarem não ser da sua responsabilidade o ensino da competência linguística.

O Português é, como temos vindo a notar, uma disciplina nuclear e um instrumento de aprendizagem essencial ao longo de todo o currículo, que se assume como transversal a todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Importa determo-nos na distinção entre estas áreas. Quanto às primeiras trata-se, obviamente, de

todas as disciplinas que fazem parte do currículo de cada ciclo de ensino. Relativamente às segundas: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica foram integradas no currículo pelo Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, na sequência de mais uma reestruturação curricular. Estas áreas são da responsabilidade do professor titular de turma no 1.º ciclo e do Conselho de Turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos. Em Área de Projeto os alunos deverão desenvolver projetos, através da articulação de diversos saberes das várias disciplinas; o Estudo Acompanhado é entendido como uma área para aquisição de competências através de métodos de estudo e a Formação Cívica define-se como um espaço para o desenvolvimento da cidadania (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro).

Estas áreas apresentam-se como o espaço ideal para o desenvolvimento da transversalidade das restantes disciplinas. Tal como aponta Carvalho (2006), “temas ou conteúdos de qualquer disciplina podem ser abordados nestas áreas, onde tudo pode ser relacionado, questionado e desenvolvido, evidenciando-se assim o carácter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar das novas áreas curriculares não disciplinares” (p. 28).

Uma vez que não existe um programa específico para estas áreas elas são preferencialmente aproveitadas pelos professores de Português na abordagem de conteúdos transversais<sup>16</sup>. Na Área de Projeto, desenvolvem-se trabalhos de pesquisa tendo o texto escrito como suporte à sua apresentação; em Estudo Acompanhado elaboram-se resumos e tiram-se notas das explicações dos professores e quanto à Formação Cívica são diversificados os temas a serem trabalhados sob forma de pesquisa, inquéritos ou entrevistas.

Tal como referimos no início deste ponto, averiguámos que foram sendo introduzidas mudanças também no respeitante a estas áreas: por exemplo, é criada a disciplina de Formação Cívica, no 10.º ano dos Cursos Científico-Humanísticos, através do Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril. No documento *Orientações Curriculares* –

---

<sup>16</sup> Refira-se que a designação de “disciplina de Língua Portuguesa” é utilizada, para o 3.º ciclo, até ao Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, passando a ser referida como “disciplina de Português”, no “Programa de Português do Ensino Básico” onde é dada a seguinte justificação: “apesar de em textos legais ser utilizada a expressão Língua Portuguesa para designar a disciplina que aqui está em causa, no presente documento utilizamos o termo Português. É esta a tendência que se verifica noutros sistemas educativos, tendência já consagrada em Portugal em programas de trabalhos oficiais” (PPEB, 2009, p.3).

*Formação Cívica – 10.º Ano – Cursos Científico-Humanísticos* é explicitado que esta disciplina pretende ser:

um espaço e um tempo próprios que contribuam para desenvolver competências e aprendizagens no domínio da educação para a cidadania, para a saúde e sexualidade, sem prejuízo das atividades que se podem desenvolver nas outras disciplinas ou áreas curriculares, no quadro da sua dimensão transversal. (p. 3)

Neste mesmo diploma é eliminada a disciplina de Área de Projeto, no 12.º ano, apresentando-se como justificação “o benefício pedagógico que se espera obter da utilização das chamadas ‘metodologias de projecto’ em cada uma das disciplinas do currículo, e não como uma disciplina autónoma” (Ministério da Educação, 2011). Ainda neste ano e, fruto de uma mudança na política educativa, o governo determina, através do Despacho n.º 17169/2011, que “o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal” (Ministério da Educação, 2011). Esta decisão é justificada por se considerar que o mesmo documento “continha uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino” (Ministério da Educação, 2011). Segundo este despacho, o currículo passa a centrar-se em “conhecimentos” e “capacidades” e deverá permitir uma maior liberdade aos professores no ensino da sua disciplina. Acrescenta-se ainda que:

o currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade. É decisivo que, no futuro, não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, os conteúdos, e que estes se centrem nos aspectos fundamentais. Desta forma, o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objectivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina. (Ministério da Educação, 2011)

Em 2012 surgem novas diretrizes para a reorganização curricular estipuladas no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, onde um dos princípios orientadores é “o reforço do carácter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta

obrigatória” (Ministério da Educação, 2012). O 1.º ciclo passa a integrar as áreas curriculares não disciplinares de Área de projeto; Estudo acompanhado e Educação para a cidadania que devem ser desenvolvidas entre si ou em articulação com as áreas disciplinares assim como Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de caráter facultativo podendo introduzir-se a iniciação a uma língua estrangeira. (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, Anexo I). Neste decreto é confirmada a extinção das áreas curriculares não disciplinares, passando a existir, nos 2.º e 3.º ciclos, uma “Oferta Complementar”, em que as escolas, podem oferecer componentes curriculares complementares, com uma carga horária flexível, em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, Artigo 12.º).

Os professores que seguiram, durante quase uma década, o documento a que inicialmente fizemos referência, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*, veem-se obrigados a adotar novas terminologias e a alterar as suas práticas que nem sempre conduzem a melhores resultados.

Estamos persuadidos de que, apesar do reforço de autonomia que é dado às escolas no que diz respeito à gestão do currículo, as constantes reestruturações nos desenhos curriculares, regulamentadas por decretos e despachos, são portadoras de alguma instabilidade no ensino que se repercute a vários níveis, nomeadamente a mudança ou atualização dos manuais escolares e a constante reformulação de planificações que devem estar em consonância com os programas. O alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, determinado pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, exigiu às escolas, uma adaptação a novos públicos. À escola foi exigida uma reorganização dos seus currículos e a criação de novas ofertas educativas sendo elencadas alternativas visando a prevenção do insucesso e do abandono escolares (Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto).

A reflexão que temos vindo a fazer acerca da transversalidade curricular leva-nos a considerar a leitura como uma das competências fundamentais no ensino e aprendizagem que, em nossa opinião, deve ser transversal a todas as áreas e a desenvolver na escola atual. Partilhamos do parecer de Martins e Mesquita (2010), na seguinte afirmação:

formar um leitor competente, que seja, simultaneamente, um cidadão interventivo e crítico, requer muito mais do que localizar e reproduzir

informação. É preciso formar leitores que saibam ir além do sentido literal dos textos e interpretá-los, relacionando-os com outros textos e discursos que fazem parte da realidade social. (p. 236)

Para se poder cumprir o requisito enunciado é necessário que os professores, nas suas aulas, proporcionem a leitura de diferentes tipos de textos, literários e não literários, para que possam extrair a informação veiculada, transformando-a em conhecimento. Como refere Barbosa (2009) “a leitura permite estabelecer um universo de relações sociais e profissionais, pelo que se deve incentivá-la, promovê-la e assumi-la como fundamental no processo de ensino/aprendizagem, até porque ela cruza transversalmente todas as outras áreas do currículo” (p. 54).

Nos programas curriculares que temos vindo a mencionar, encontramos a indicação ao trabalho transversal nos vários domínios e a sua operacionalização. No 1.º ciclo é referido que: “pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos”. (p. 21). Ao longo dos 2.º e 3.º ciclos coloca-se o enfoque no contacto com as múltiplas literacias, destacando-se as tecnologias de informação e comunicação. No ensino secundário, a formação dos alunos para a cidadania apresenta-se como uma competência transversal ao currículo onde “a tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural instituem-se como eixos fundamentais nesta competência” (PPES, p. 8). Esta será uma área que pode ser trabalhada em várias disciplinas, e não exclusivamente na de Português.

Se focarmos a nossa atenção nestas “experiências de aprendizagem” podemos verificar que a sua realização pressupõe um domínio da competência na leitura, dado que a maior parte da documentação a analisar se faz no suporte escrito. Os textos que os alunos leem e escrevem assumem-se como fatores basilares de aquisição de saberes que contribuem para o seu êxito escolar, social e profissional (Barbosa, 2009).

Numa comunicação sobre os temas especificidade e transversalidade do currículo, Roldão (2002) é de opinião que entre estes dois conceitos há não “um jogo de “oposições “ mas de “articulações”. A articulação “processa-se um pouco como um vaivém constante, não como uma sequência. A lógica curricular dominante, segundo a

qual se passa (adquire-se? constrói-se?... ) o conhecimento na escola, é uma lógica sequencial, que caminha genericamente do global para o especializado”(s. p). É essencial aprender a situar o conhecimento e a articulá-lo. A autora exemplifica o seu ponto de vista deste modo: o recurso à ligar o Camões do Português com o Camões da História” (s. p).O que a autora nos diz é que, existindo especificidades de cada campo do currículo, estas não devem ser fragmentadas mas sim trabalhadas em ligação.

A leitura tem, hoje, um papel cada vez mais importante e a leitura para recolha de informação, ou leitura funcional, é fundamental, pelo que devem ser encontradas estratégias que permitam aos alunos a recolha de informação para apreender, compreender e transformar em conhecimento. A realização de tarefas variadas em contextos diversos pode ser um recurso. Como confirma Balula (2007), “primeiro aprendemos a ler. Depois, à medida que a leitura se transforma numa ferramenta de aprendizagem dos mais variados assuntos – como, por exemplo, a História, a Matemática e as Ciências –, lemos para aprender” (p. 62).

### **3.2. Projetos de leitura aLeR+ e a articulação com o currículo**

Como temos vindo a afirmar, nos pontos anteriores, o objetivo deste Projeto é o de promover a leitura junto de toda a comunidade educativa, iniciando-se no meio familiar, prolongando-se nas salas de aula e nas várias áreas curriculares. Envolver um maior número de professores de diferentes disciplinas é uma das finalidades do projeto. Neste âmbito, desde 2007, os seus responsáveis têm promovido ações de formação e divulgação realizadas por formadores de áreas diversificadas (como professores universitários, escritores, jornalistas, animadores de leitura, atores ou contadores de histórias- Relatório de Actividades, 2008) destinadas às equipas que, nas escolas, dinamizam o Projeto. Desta forma, os professores, apropriando-se dos saberes adquiridos, podem organizar diversas iniciativas de leitura abrangendo um leque variado de temáticas. Para projetos específicos, a desenvolver em áreas como por exemplo a História, as Ciências, as Artes ou a Cidadania, os professores encontram, no site do projeto, livros para trabalho de projetos específicos, nomeadamente: Natal; corpo humano/saúde; natureza/defesa do ambiente; temas científicos; música /artes; história de Portugal e história universal (Avaliação do PNI,2011). Refira-se que são abrangidos todos os ciclos de ensino desde o pré-escolar ao ensino secundário. Com a criação dos

Centros Novas Oportunidades foi lançado o projeto *Novas Oportunidades aLeR+* e disponibilizada uma lista de livros para um público adulto com poucas qualificações e com fracos hábitos de leitura. As tecnologias de informação e comunicação encontram também eco na criação da *Biblioteca de Livros Digitais* que contempla *e-books* para as faixas etárias dos 3 aos 16 anos. Se para as primeiras leituras (3/6 anos) o *site* contempla 17 livros, à medida que avançamos nas outras faixas etárias (7/10 anos) e (11/13 anos) o número de obras vai diminuindo, sendo que para os adolescentes (14/16 anos) existe apenas um livro digital. Sabendo-se que é nestas idades que os jovens menos procuram os livros e se dedicam mais ao uso das tecnologias será certamente útil a aposta na ligação entre estas duas vertentes. Encontramos ainda outros projetos que pretendem associar a escrita à leitura como o *Ler+ Jornais* ou ao teatro como o *Ler+ Teatro* ou ainda a temas sociais como *Ler+ em vários sotaques* e *Ler+ agir contra a Gripe A*. Tendo em conta a estreita ligação entre a escola a família, o Projeto procurou desenvolver quatro iniciativas: *Ler+ dá Saúde*; *Ler+ para Vencer*; *Leitura em Vai Vem, Dormir+ para Ler melhor* e *Já Sei Ler* que visam a sensibilização das famílias e da comunidade para a importância da leitura. Destacam-se, também, concursos que procuram conjugar a leitura, a escrita e o audiovisual. Para além daqueles que já contam com a 6.<sup>a</sup> edição como *Faça lá um Poema*; *Concurso Nacional de Leitura*; *Inês de Castro* e *Bibliofilmes festival* foram surgindo outros como *Ler é uma festa! Onde te leva a imaginação*; *Quem conta um conto...ao modo de Saramago* e *Imagens contra a corrupção*. Dirigidos ao ensino básico e secundário, os concursos pretendem apelar à imaginação e criatividade dos alunos. No ano de 2013-2014 e, integrado no *Bibliofilmes festival*, surgiu um concurso de fotos: *Ler é sorrir –Faz uma selfie com o teu livro favorito*. Notamos que o género e a variedade de concursos podem ser uma boa forma de envolver os alunos em atividades relacionadas com as suas vivências.

Inferimos, a partir das informações constantes nos sucessivos Relatórios de Atividades, que este é um Projeto global cuja pretensão é chegar a todos os alunos de todos os ciclos de ensino e promover, na sala de aula ou no âmbito da vida escolar e extraescolar, práticas de leitura e desenvolver competências de literacia.

### 3.3. Papel da Biblioteca Escolar na transversalidade curricular

*A biblioteca promove a literacia através do desenvolvimento e promoção da leitura como meio de aprendizagem e de lazer.*

Declaração política da IASL (1993, p. 3).

A Biblioteca Escolar é uma peça basilar no desenvolvimento educativo, cultural e social dos alunos. Haycok (2003) refere que a influência da BE no sucesso educativo dos alunos se faz sentir em três domínios centrais: 1) o processo de aprendizagem, traduzido em maior motivação e melhores resultados; 2) a leitura, proporcionando mais competências e maiores índices de leitura; e, 3) a identidade cultural, como processo de democratização do acesso à cultura.

O impacto da BE e o desempenho dos alunos tem sido alvo de vários estudos. Um dos mais conhecidos, o “Colorado Study”, desenvolvido por Lance, Wellbourn e Hamilton-Penell (1993, citados por Lance, s.d., Lindsay, 2005; Todd, 2002) identificou uma relação entre a existência de um professor bibliotecário especializado que atua ao nível do currículo e do desempenho dos alunos. Outros estudos realizados sobre esta temática concluem que o PB é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, através do trabalho colaborativo desenvolvido com os professores na sala de aula (Lance, s. d.; Lindsay, 2005).

O sucesso da BE depende tanto dos diversos órgãos de gestão da escola como da equipa e dos restantes docentes. É desejável que todos contribuam com as suas ideias, experiências e competências para o tão almejado êxito nas aprendizagens dos alunos e a consequente diminuição do insucesso e abandono escolares. Na perspetiva de Todd (2001), a biblioteca tem que ser capaz de promover aprendizagens que permitam a todos os alunos identificar e distinguir o valor da informação e criar conhecimento: “giving information is not the same as giving knowledge, and turning information into knowledge is potentially the most complex, challenging and rewarding task of all educators” (p. 3).

Relativamente à ligação entre os docentes e a BE, Balça e Fonseca (2012) concluem ser esta:

uma relação necessária, essencialmente, como forma de se utilizar um serviço que existe na escola e que é necessário rentabilizar, de modo a apoiar-se o desenvolvimento curricular, como uma possibilidade de se diversificar práticas num contexto cada vez mais direccionado para uma auto-construção do conhecimento, a partir da informação disponível nos mais diversificados suportes, como para a necessidade de se criar na escola um pólo dinamizador de uma cultura de leitura e da compreensão leitora, já que esta é essencial para a consolidação das aprendizagens nestes níveis de escolaridade e a base do sucesso educativo, como estratégia para a promoção do trabalho colaborativo na escola, como resposta para os níveis de exigência preconizados nos modelos de avaliação, em particular do Modelo de auto-avaliação de Bibliotecas Escolares para os seus domínios, como resposta às necessidades dos alunos, principalmente dos mais carenciados, como propostas de ocupação dos tempos livres e de lazer. (p. 79)

Na sequência do que manifestam estas autoras, podemos asseverar que a BE é, pelas suas características, o local ideal para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Para tal, deve ser entendida como um espaço acolhedor, convidativo e, como diz Yanguas (2001), citado por Maia (2010):

un espácio motivador que provoque el diálogo e el descubrimiento; un centro de recursos, en fin, abierto a nuestra cultura, donde niños y jóvenes encuentren referentes cercanos y puedan acceder libremente a todas las posibilidades de lectura de nuestro actual mundo de comunicación. (p. 10)

Assim não podemos pensar que a Biblioteca se deva apenas cingir à promoção da leitura de livros, pois esta inclui diferentes géneros, linguagens, finalidades e suportes. Trate-se, como indica Maia (2010), “não apenas de decifrar códigos mas sim compreender, interpretar, extrair a informação e atribuir-lhe sentido e significado” (p. 10).

Como nos diz Dagges (2006), a BE é um recurso pedagógico importante na escola com o qual todos os professores poderão e deverão contar, na planificação das atividades que pretendem desenvolver, passando então a existir um envolvimento sistemático e não apenas pontual entre o PB e os outros professores. Este autor sugere algumas possibilidades de articulação entre a BE e as diferentes disciplinas, seja para o apoio à leitura aos alunos com maiores dificuldades neste domínio, ou a realização de sessões de animação de leitura nas áreas curriculares e não curriculares. Na sua opinião é fundamental que os alunos tenham a noção do carácter transversal da leitura em todas

---

as áreas do saber. O papel da BE é o de difundir este princípio junto dos professores e disponibilizar documentos para a sala de aula colocando o enfoque no seu valor formativo e informativo. Os alunos ficarão deste modo mais bem preparados para a leitura e interpretação de documentos que hoje proliferam um pouco por toda a parte, melhorando também as suas competências a nível da escrita. Como referem Hillesheim e Fachin (2003):

no atual mundo globalizado, a base é a informação, onde ocorre um excesso descontrolado da mesma, encontram-se todos os tipos de informações, das quais muitas são meramente informativas e outras superficiais, fragmentadas, caóticas, excessivas, chegando ao leitor de forma descontextualizada, desestruturada e incompleta. Neste ponto, encontram-se professores e alunos que buscam, pesquisam, recuperam, produzem e criam novos conhecimentos. Neste contexto, é necessário que as bibliotecas escolares exerçam sua real função, quanto ao incentivo à leitura e à pesquisa, favorecendo o desenvolvimento de crianças integradas nesta sociedade globalizada. (s. p.)

A funcionalidade da BE é a de prover informação diversificada, em suportes variados, provenientes de múltiplas fontes. Como mencionam as autoras atrás citadas, a biblioteca deve ser encarada como um espaço ativo de aprendizagem pelo que deve “trabalhar com os professores e alunos e não apenas para eles” (s. p).

Como refere Calixto (1996), “o apoio da biblioteca às actividades curriculares permite a professores e alunos uma abordagem mais eficaz de ensino e aprendizagem de uma forma mais eficaz, informada e interessante. A biblioteca escolar multimédia deve ajudar professores e alunos na produção de materiais educativos” (p. 70). Ainda segundo este autor, a BE, enquanto recurso de informação prioritário da escola e porque funciona em rede, possibilita um contacto privilegiado com outras bibliotecas e instituições, dando acesso a uma “quantidade e diversidade de dados virtualmente ilimitada” (p. 120). Pelas suas particularidades é o local ideal “para o desenvolvimento de um conjunto de capacidades e competências já muito importantes para os homens e mulheres dos nossos dias, e vitais num futuro muito próximo” (p. 120). São estas competências que o autor designa por “habilidades de informação” (p. 120).

No parecer de Sobrino (2000), a BE, em continuidade com o trabalho educativo, deve ser aberta à participação ativa dos seus utilizadores e constituir a coluna vertebral de todos os esforços, de todas as iniciativas de animação da leitura que se

---

realizam na escola, num movimento constante de vaivém das diversas propostas. Neste pressuposto, Sanches (s.d.), afirma que:

as bibliotecas escolares deverão [...] propiciar condições para o fomento da leitura, no seio das suas actividades de rotina, pois só quando os alunos se familiarizam com a decifração do código escrito e automatizam a sua leitura é possível entrarem no nível seguinte: o da literacia da leitura, em que conseguem extrair significado, criar relações intertextuais e extratextuais e formular ou produzir conhecimento com base na leitura. (p. 76)

Se queremos formar alunos leitores temos que lhes oferecer experiências literárias estimulantes, emotivas, apazíveis, sem esquecer as suas capacidades intelectuais, psicológicas e afetivas (Osoro, 2004). Neste âmbito, é importante o papel da BE no desenvolvimento de competências leitoras, única garantia de que, se quiser e quando quiser, o jovem poderá ler, compreender, valorizar ou rejeitar o que lê, refletir e enriquecer-se com a leitura. Enquanto parceira no sucesso das aprendizagens, a biblioteca desempenha um papel de relevância. Lonsdale (2003), num estudo sobre o impacto da biblioteca na aprendizagem dos alunos, indica que, desde 1990, muitos trabalhos de investigação mostram a existência de uma relação positiva entre a biblioteca e o sucesso escolar dos alunos. Na sua opinião, o sucesso dos alunos divide-se entre: “academic achievement (as represented in standardized tests); reading literacy (including reading for pleasure); broader learning (such as information skills, improved self-concept); and other (such as impact on particular subgroups)” (p. 12). Citando as múltiplas pesquisas que se focaram na contribuição da biblioteca para as aprendizagens dos alunos em geral, o autor conclui existirem evidências que mostram que “school libraries can have a positive impact, whether measured in terms of reading scores, literacy or learning more generally, on student achievement” (p. 30). As evidências relacionam-se com: uma planificação adequada; uma rede de ligação com as salas de aula; a qualidade da coleção; a colaboração entre o PB e os professores da sala de aula; o aumento do número de livros para requisição domiciliária; a integração da literacia da informação no currículo assim como a cooperação com as bibliotecas públicas. Todos estes aspetos levam, na ótica deste autor, a uma melhoria das competências da leitura e da escrita e da pesquisa da informação.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) enquanto documento orientador da ação pedagógica de cada escola, deverá incluir, nos seus objetivos estratégicos, a BE e os seus recursos, de modo a que toda a comunidade educativa tenha conhecimento e deles possa tirar partido.



## **Parte II – ESTUDO EMPÍRICO**

## 1. Contextualização do estudo

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

Quivy e Campenhoudt (2008, p. 31)

Reconhecida a importância da leitura como fonte de acesso ao conhecimento que desenvolve a imaginação, a criatividade e o prazer estético e que, a par de outros meios de transmissão cultural, possibilita conquistas e esbate as diferenças sociais, é necessário atentar na formação do leitor. Esta é uma tarefa que se desenvolve ao longo da vida, competindo à escola uma parte de responsabilidade. Os projetos de leitura inserem-se neste compromisso.

A definição de investigação, dada pelos autores acima referidos, vai ao encontro do que procurámos estabelecer para o nosso trabalho: um percurso através da análise documental, complementada com o inquérito por entrevista, com o objetivo de conhecer melhor o desenvolvimento dos Projetos de leitura aLeR+. Concomitantemente procurámos saber como se processa a transversalidade curricular, de que modo os Projetos influem no ensino e na aprendizagem dos alunos e potenciam a colaboração entre docentes.

Sabe-se, hoje, que a leitura, nas crianças e nos jovens, é geradora de inúmeros benefícios, levando ao aumento de competências a nível da expressão escrita e da aquisição de vocabulário. Para que todos possam aproveitar as oportunidades que a leitura proporciona é preciso que exista motivação para ler. Na moderna sociedade em que vivem os nossos jovens alunos, um vídeo na Internet ou um programa de televisão são sem dúvida mais atrativos do que um livro. Conseguir que os alunos, que têm à sua disposição um leque de atividades, optem por ler decorre de um conjunto de variáveis onde intervém o leitor, o texto e os contextos (Viana, 2012). Segundo esta autora “ler envolve esforço e escolha. O esforço será tanto maior quanto menos hábil é o leitor. Quanto maior é o esforço, maior a probabilidade de optar por alternativas menos exigentes como ver televisão” (p. 13).

Uma criança ou um jovem motivado não desistirão facilmente de ler mesmo quando colocados perante textos literários. Neste sentido, compete à escola, aos educadores e professores, enquanto mediadores de leitura, e às bibliotecas escolares encontrar os meios mais adequados para a motivação e consequente formação de leitores para a vida. Clary (1991), citada por Sardinha (2007), alude a seis condições possíveis (entre outras), responsáveis por estimular o gosto pela leitura:

- A capitalização de interesse;
- Material de leitura acessível;
- Ambiente favorável;
- Tempo livre para ler na escola;
- Modelos adultos expressivos;
- Técnicas motivadoras (p. 5).

Porém, como nos diz Viana (2012), “entre ensinar a ler e formar leitores há um longo caminho a percorrer” (p. 14). Apesar de considerar que em Portugal já se alcançaram alguns resultados positivos nesta área, a autora realça que tanto a família como a escola têm um papel muito importante na motivação e formação de leitores. Assinala, ainda, que o interesse pela motivação na leitura é relativamente recente, sobretudo em Portugal. No nosso país, os estudos efetuados neste âmbito referem que o aparecimento das bibliotecas escolares foi preponderante na aproximação dos jovens aos livros. Balça e Fonseca (2012) já aqui referenciadas, no seu estudo sobre uma biblioteca escolar de uma escola secundária com 3.º ciclo, entendem que é necessário rentabilizar este serviço que existe nas escolas pois é fundamental como base do sucesso educativo e para a consolidação das aprendizagens.

Os projetos de leitura, que se incrementam nas escolas e nas bibliotecas, têm, como assinalámos, a missão de despertar o interesse e a motivação pelos livros. Esta deverá ser uma missão transversal a todas as disciplinas e não apenas, como acontece frequentemente, da responsabilidade da aula de Português. Como certificam Coutinho e Azevedo (2007), “terá de ser uma responsabilidade partilhada para a orientação do gosto e do encantamento pela leitura e pela literatura. Compreender que a leitura é tarefa comum a todas as áreas é o passo inicial para este compromisso” (p. 40).

A partir dos objetivos assinalados e dado o nosso interesse por este tema, colocámo-nos uma questão central: qual a contribuição dos Projetos aLeR+ no que diz respeito à transversalidade curricular? Partimos, seguidamente, para outras questões

mais específicas que conduziram a nossa investigação, nomeadamente: qual a relevância e o impacto destes Projetos na aprendizagem dos alunos e no seu sucesso escolar? Que papéis têm os professores bibliotecários/coordenadores e os professores envolvidos nos Projetos, na concretização dos mesmos e qual a importância do trabalho colaborativo? E que concepções têm estes professores sobre a operacionalização do referido Projeto?

Sendo o nosso trabalho baseado no estudo dos Projetos de leitura, optámos por efetuar uma análise de conteúdo, organizada segundo as três etapas cronológicas enunciadas por Bardin (2011): “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 121). A primeira fase consiste na organização do material que possuímos e tem como missão selecionar os documentos destinados à análise, formular as hipóteses e os objetivos sobre o seu conteúdo e elaborar indicadores nos quais se baseia a interpretação final. Definimos o corpus a estudar, ou seja “o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações” (p. 122), tais como os materiais pedagógicos disponibilizados pelas coordenadoras dos Projetos, nomeadamente os formulários dos Projetos que apresentam as atividades a desenvolver no ano letivo em questão e os respetivos balanços de final de ano, assim como planificações, relatórios de avaliação e as entrevistas. Num segundo momento, todo o material recolhido foi objeto de estudo tendo por base o tema em análise. Para a autora supracitada, “o tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc..” (p. 131).

Por fim, efetuámos o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação. Ainda segundo a autora que temos vindo a mencionar, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos –,ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (p. 127).

O inquérito por entrevista pareceu-nos ser, também, o procedimento metodológico que melhor se ajustava à finalidade que tínhamos em vista. Para Bogdan e Biklen (1994):

em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e

---

outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (p. 134)

No nosso caso, optámos por utilizar a entrevista como modo de recolha de informações, pois julgamos ser a metodologia mais adequada para a análise dos Projetos aLeR+, do seu desenvolvimento nas escolas, assim como dos vários pontos de vista dos envolvidos. Elaborámos um guião de entrevista (Anexo II), onde organizámos as questões, visando os nossos objetivos, de uma forma clara e compreensível, com vista a obter informações relevantes necessárias ao nosso trabalho. Tendo em conta que pretendíamos inquirir as seis coordenadoras dos Projetos de cada escola, assim como um outro professor, também ele dinamizador do Projeto, decidimos, em acordo com os entrevistados, realizar as entrevistas através de correio eletrónico. Tratando-se de entrevistas longas, este processo permitiu uma poupança de tempo bastante significativa, tanto a nós como aos professores, tendo em conta, igualmente, a altura do ano em que foram realizadas, entre abril e julho de 2013, momento em que se avoluma o trabalho dos docentes nas escolas. Como referem Bogdan e Biklen (1994), “as entrevistas longas são difíceis de captar de forma completa” (p. 172). Além disso, “uma entrevista de uma hora, quando dactilografada, fica em cerca de vinte a quarenta páginas de dados” (p. 175). Se tivéssemos que transcrever todas as entrevistas, isto significaria a utilização de centenas de horas de trabalho. Bell (2010) confirma também que as “entrevistas consomem muito tempo” (p. 137). Relativamente ao registo, no caso da transcrição, esta autora afirma que há que contar com “cerca de dez horas para cada hora gravada” (p. 143). Como também menciona a autora, fizemos o teste das entrevistas e a gestão do tempo antes de as enviar aos nossos inquiridos. Consideramos, como Bell (2010), que este tipo de entrevista focalizada, obedecendo a determinada estrutura, simplifica grandemente a análise posterior. Trata-se de uma entrevista estruturada que, contudo, permite ao entrevistado “uma margem considerável de movimentos dentro desta estrutura” (p. 141).

Temos noção de que ao utilizar o correio eletrónico, como meio de comunicação, perdemos elementos fundamentais na entrevista, nomeadamente o tom de voz, as expressões faciais ou os gestos que traduzem informações que não são registadas por escrito. Conscientes deste facto, acordámos, com os nossos entrevistados que, se

necessário, as respostas poderiam sempre ser desenvolvidas ou clarificadas presencialmente.

Adotando a terminologia de Quivy e Campenhoudt (2008) entendemos por bem escolher as entrevistas semidiretivas que nos permitiram estabelecer comparações entre os vários inquiridos, confrontando assim as diferentes perspetivas de cada entrevistado. Foi nosso intuito procurar garantir a validade e fiabilidade na recolha de informações, tentando acautelar que a descrição efetuada fosse o mais factual e rigorosa possível. Pretendíamos que as entrevistas nos fornecessem o maior número possível de informações, servindo de material para uma análise de conteúdo sistemática. Tal como confirmam os autores acima mencionados, “o método das entrevistas está sempre associado a um método da análise de conteúdo” (p. 195).

Fazemos notar que nos centrámos apenas nas opiniões dos professores, deixando por inquirir os alunos, parte fundamental em todo este processo. Tomámos esta decisão por considerarmos que existe uma maior dificuldade em auscultar os alunos. Para podermos testar as nossas hipóteses e obter resultados mais significativos teríamos de utilizar o inquérito por questionário, procedendo a uma análise estatística que exigiria, neste caso, muito tempo, o qual não dispúnhamos. Este método, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), traz alguns problemas e limites que podem colocar em causa a credibilidade do estudo, tais como “a superficialidade das respostas [...] a individualização dos entrevistados [...] ou o “carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo” (pp. 189-190). Só colateralmente obtivemos as opiniões dos alunos, nomeadamente através das entrevistas aos professores envolvidos no Projeto. Os pareceres dos alunos serão, sem dúvida, dados a ter em conta em futuros trabalhos neste âmbito.

Ao emprendermos esta investigação tivemos em conta a definição do campo de análise que, na opinião de Quivy e Campenhoudt (2008), “deve ser muito claramente circunscrito” (p. 158), tanto no que se refere ao espaço como ao tempo. O nosso estudo transcorreu de novembro de 2012 a abril de 2014 e a análise incidiu em seis escolas.

A escolha das seis escolas, para realizar a nossa investigação, não foi feita de forma aleatória. Uma vez que o foco do nosso estudo se centrava no Projeto aLeR+, referente ao ano letivo de 2012/2013, procurámos escolas dos distritos de Lisboa e Setúbal, por uma questão de proximidade geográfica do nosso local de trabalho e

habitação, que tivessem aderido ao Projeto em anos letivos anteriores à data por nós identificada. As escolas foram também selecionadas em função das suas características específicas, dos diferentes níveis de ensino e do número de anos de adesão ao Projeto. Como já referenciámos, na primeira parte do nosso trabalho, as escolas que aderiram ao Projeto, em cada ano escolar, recebem uma verba proveniente da estrutura de coordenação nacional, destinada a ser aplicada na dinamização das suas atividades. Para nós, este é um ponto importante, pois significa que estas escolas têm condições para poderem concretizar as suas iniciativas. Destacamos, ainda, outro dado relevante, que diz respeito ao facto de quatro das escolas terem sido convidadas pela RBE/PNL a aderir ao Projeto, ou seja, iniciaram a sua atividade no ano de arranque do mesmo. As duas restantes foram integradas por convite do Coordenador Interconcelhio das Bibliotecas Escolares (CIBE)<sup>17</sup>. Os convites dirigidos a escolas específicas significam que estas “foram selecionadas pelo conhecimento das suas boas práticas de promoção da leitura e pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido nomeadamente no contexto das suas bibliotecas escolares” (PNL, 2009).

Antes de dar início ao nosso trabalho, solicitámos, por escrito aos diretores das respetivas escolas/agrupamentos, autorização para nos descolarmos às escolas, explicitando o âmbito da nossa investigação (Anexo I). Contactámos, pessoalmente, as coordenadoras dos Projetos com a finalidade de dar a conhecer os objetivos que pretendíamos alcançar com este estudo. Para além das professoras bibliotecárias, simultaneamente coordenadoras dos Projetos aLeR+, sentimos também necessidade de obter a opinião de um outro professor de cada escola, membro da equipa do Projeto. Totalizámos, deste modo, doze entrevistas: a cada uma das seis coordenadoras e outras seis a professores dinamizadores do Projeto.

Duas das escolas localizam-se no concelho de Lisboa, uma no concelho de Sintra, uma no concelho de Mafra, outra no concelho de Almada e outra no concelho de Oeiras. Situadas em zonas geográficas diversas, estas escolas possuem uma população escolar, um clima de escola e um meio envolvente também eles distintos. Por questões que se relacionam com o anonimato e a privacidade, designaremos, doravante, as escolas por: A, B, C, D, E e F.

---

<sup>17</sup> Cf. Quadro nº3.

Cinco das escolas estão integradas em Agrupamentos, abrangendo os vários níveis de ensino: pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º ciclos, no caso das Escolas A, D e E; 2.º e 3.º ciclos no caso da Escola B e pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º ciclos e secundário, na C. Nesta última funciona o ensino secundário nos regimes diurno e noturno assim como cursos profissionais. A Escola F, à data de início da nossa investigação, era uma escola não-agrupada com 3.º ciclo e secundário. Todas são Escola-sede à exceção da escola B. De referir que algumas Escolas/Agrupamentos, à data de início da nossa investigação, tinham Projetos Educativos em construção, pelo que muitos dos dados que obtivemos foram extraídos ou dos Projetos de anos anteriores ou dos portais das escolas. Relativamente ao Projeto, objeto do nosso estudo, verificámos que as suas atividades se alargam a todo o Agrupamento – caso das escolas A, B, D e E – ou apenas se desenvolvem na escola-sede como nas escolas C e F. Este é um dado pertinente a ter em conta ao confrontarmos o trabalho desenvolvido em escolas de tipologias diferentes, nomeadamente no que respeita ao tema da colaboração.

De seguida, apresentamos uma breve descrição da cada escola.

A escola A faz parte de um Agrupamento com nove estabelecimentos de ensino, inserido no programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). A população discente é bastante heterogénea tendo em conta as particularidades dos bairros que a circunscrevem. É considerável o número de famílias em situação socioeconómica precária com baixos níveis de escolaridade. Há a ressaltar a presença de alunos pertencentes a minorias étnicas assim como estrangeiros, sobretudo brasileiros, orientais e eslavos.<sup>18</sup> O Projeto abarca todo o Agrupamento.

A escola B, que já se encontrava em Agrupamento foi, no ano de 2012/2013, inserida no chamado “Mega Agrupamento”, que passou a incluir uma Escola Secundária. Tem cinco estabelecimentos de ensino e situa-se numa das mais antigas freguesias lisboetas, onde as condições de vida são bastante heterogéneas, tendo-se verificado um rápido crescimento demográfico e urbanístico nos últimos anos.<sup>19</sup> O Projeto aLeR+ destina-se a esta escola e às que estavam antes em Agrupamento, escolas do primeiro ciclo, não abrangendo a Escola Secundária.

---

<sup>18</sup> Dados retirados do Projeto Educativo do ano de 2009/2010.

<sup>19</sup> Dados obtidos na página do Agrupamento.

Quanto à escola C, esta localiza-se numa zona limítrofe de Lisboa, num meio socialmente desfavorecido. Os alunos que a frequentam apresentam dificuldades a vários níveis pelo que a escola criou diversos projetos e encetou parcerias com instituições da comunidade. Encontra-se em Agrupamento, mas o Projeto destina-se somente à Escola Secundária.

O Agrupamento de escolas onde se insere a Escola D, está disperso por três freguesias de cariz eminentemente rural. Novas vias de acesso rodoviário trouxeram alguma industrialização, o que veio modificar o contexto socioeconómico e cultural do concelho. Do Agrupamento fazem parte oito jardins-de-infância, seis escolas de primeiro ciclo e uma escola de 2.º e 3.º ciclos, a escola-sede.<sup>20</sup>

O Agrupamento onde está integrada a escola E localiza-se na área Metropolitana de Lisboa. A população escolar é bastante heterogénea em termos socioeconómicos. Existem alunos provenientes de agregados familiares de baixos recursos e baixa escolaridade, a par de outros, oriundos de famílias com elevado poder económico e cultural e, ainda, de uma terceira franja com vidas desafogadas mas que valoriza pouco a escola. Não existe, na localidade, uma biblioteca pública sendo que as atividades dinamizadas pela BE assumem um papel de relevo.<sup>21</sup>

A escola F situa-se numa freguesia densamente povoada que reúne diversos bairros habitados por uma população de classe média/média alta, apresentando uma elevada taxa de qualificação. A grande maioria dos alunos tem origem portuguesa, existindo, no entanto, um número significativo de alunos de origem africana, brasileira e do Leste europeu. Refira-se que foi a primeira escola do concelho a fazer parte da rede de escolas que integram o Projeto aLeR+.<sup>22</sup> O Projeto destina-se apenas à escola.

---

<sup>20</sup> Dados do Projeto Educativo do Agrupamento de 2008/2011.

<sup>21</sup> Dados obtidos no Projeto Educativo para o triénio 2012/2015.

<sup>22</sup> Dados obtidos através do Projeto Educativo de 2010/2013.

No quadro que se segue identificamos, de forma mais clara, as escolas segundo a sua tipologia.

<b>Escola</b>	<b>Tipologia</b>	<b>Nº e composição dos estabelecimentos de ensino</b>
<b>A</b>	Agrupamento	- 3 jardins-de-infância - 5 escolas do 1.º ciclo - 1 escola do 2.º e 3.º ciclos
<b>B</b>	Agrupamento	- 1 escola de 1º ciclo com jardim-de-infância - 1 escola do 2.º e 3.º ciclos - uma escola secundária
<b>C</b>	Agrupamento	- 3 escolas de 1.º ciclo com jardim-de-infância - 1 escola do 1.º ciclo - 1 escola do 2.º e 3.º ciclos - 1 escola secundária
<b>D</b>	Agrupamento	- 8 jardins-de-infância - 6 escolas do 1.º ciclo - 1 escola do 2.º e 3.º ciclos
<b>E</b>	Agrupamento	- 1 escola de 1.º ciclo com jardim-de-infância - 1 escola do 2.º e 3.º ciclos
<b>F</b>	Não agrupada	- uma escola secundária

**Quadro Nº 1 – Tipologia das escolas, número e composição dos estabelecimentos de ensino**

O quadro dá-nos a conhecer Agrupamentos com um elevado número de escolas com diferentes níveis de ensino. Com a constituição dos Agrupamentos o Ministério da Educação pretendeu rentabilizar o sistema organizativo e pedagógico das escolas assim como possibilitar, aos alunos, um percurso de ensino integrado favorecendo uma articulação entre ciclos.<sup>23</sup> Entendemos, deste modo, a razão pela qual as propostas elencadas nos Projetos do nosso estudo (com exceção das escolas C e F) tentam abarcar, nas suas atividades, os diversos estabelecimentos de ensino dos Agrupamentos. As coordenadoras dos Projetos que se destinam ao Agrupamento, ou seja, as escolas A, B, D e E destacam a articulação entre escolas, entre ciclos e entre disciplinas como veremos mais à frente.

Continuando a analisar as escolas, alvo da nossa investigação, apresentamos, no quadro que se segue, dados sobre os participantes na investigação.

<sup>23</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

População Escolar	Escolas					
	A	B	C	D	E	F
Alunos	1344	3230	1472	1604	1067	1020
Professores	159	376	155	134	90	116
Professores envolvidos no estudo	2	2	2	2	2	2
Anos de lecionação das professoras coordenadoras do Projeto <sup>24</sup>	28	30	20	19	21	30
Anos de lecionação dos outros professores dinamizadores	28	32	31	15	18	26
Anos de coordenação do Projeto	2	4	2	4	2	4

Quadro Nº 2 – Caracterização das escolas/agrupamentos e dos docentes envolvidos no projeto

Da observação deste quadro inferimos que a população escolar varia em função da tipologia de escola. As escolas C e F são ambas escolas secundárias mas têm um número de alunos que se aproxima das escolas D e E, que estão inseridas em agrupamentos. Em relação à escola B, o número de alunos é bastante elevado mas, como já referimos, trata-se de uma escola que faz parte de um mega agrupamento.

Outro dos dados importantes que o quadro nos revela prende-se com os anos de lecionação dos docentes que, maioritariamente, ultrapassam os vinte anos, o que nos leva a crer que são profissionais com experiência, facto este que pode potenciar o desenvolvimento das práticas colaborativas na escola. Nas escolas B, D e F as professoras coordenam o Projeto desde o ano da sua implementação a nível nacional. Na escola C a coordenadora está apenas há dois anos no Projeto apesar de este ter sido implementado há quatro, como se verá no quadro Nº 5.

<sup>24</sup> Os docentes coordenadores do Projeto são do sexo feminino.

Para o nosso estudo interessava-nos saber quais as disciplinas lecionadas, tanto pelas coordenadoras como pelos outros docentes envolvidos, pelo que efetuámos o seguinte levantamento:

DISCIPLINAS	ESCOLAS					
	A	B	C	D	E	F
Português				PC	PC	PC
Educação Visual		PC		PE	PE	
Filosofia			PC			PE
Geografia	PC PE					
História		PE				
Biologia/Geologia			PE			

**Quadro Nº 3 – Distribuição das disciplinas lecionadas pelas professoras coordenadoras (PC) e professores envolvidos no projeto (PE)**

Podemos verificar que as professoras coordenadoras são, na sua maioria, professoras de Português enquanto os outros professores se dividem pelas Artes (2) e pelas disciplinas ligadas às Humanidades (3), havendo só um professor da área científica. Este facto comprova que os professores de Português são aqueles que, à partida, parecem estar mais direcionados para a implementação de projetos ligados à leitura.

A disciplina de Português é a disciplina estruturante do currículo de qualquer nível de escolaridade sendo a leitura e a escrita ferramentas essenciais na aprendizagem de qualquer disciplina. Como mencionam as MCP (2012), definidas para a disciplina de Português, “o domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (p. 31). Todas as áreas curriculares devem contribuir para atingir esta finalidade, sendo que ganha, como confirma Varanda (2011), “a língua materna uma dimensão transversal na prossecução das cinco competências essenciais do

Currículo Nacional (a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua)” (p. 13). A mesma autora acrescenta que “o ensino explícito de estratégias de compreensão de textos informativos na disciplina de Português pode contribuir para o sucesso escolar, na medida em que são esses os materiais de ensino das demais disciplinas” (p. 76). Para Cunha (2010), o professor de Português “deve ser interdisciplinar, capaz de participar, coordenar e orientar atividades que envolvam outras disciplinas e, por consequência, trabalhar junto a outros professores e lidar com saberes diversos” (p. 28). Do mesmo modo, Capelo (2009), no seu trabalho sobre a transversalidade da Língua Portuguesa, refere que esta, por ser a língua, na globalidade, das aprendizagens escolares, leva, obrigatoriamente, a que se desenvolva um trabalho com e sobre esta língua, nas diferentes disciplinas do currículo. Estes dados veem comprovar o que já referimos na primeira parte do nosso trabalho, ou seja, todos os professores devem ser utilizadores competentes da língua portuguesa.

Os dados do quadro N°3 permitem-nos observar, ainda, a existência de alguma transversalidade curricular através do envolvimento das diferentes disciplinas em cada Projeto. Veremos, mais à frente, como se processa a transversalidade em cada um deles.<sup>25</sup> Cerqueira (2006), num relato sobre a sua experiência enquanto dinamizadora de um projeto de leitura, recomenda que se devem atrair outros professores que lecionem disciplinas relacionadas com as temáticas a abordar nos projetos.

Como já anteriormente indicámos, o lançamento do Projeto, a nível nacional, ocorreu no ano de 2008. O quadro seguinte leva-nos a constatar que as escolas B, D, E, e F fizeram parte das primeiras 33 que deram início ao desenvolvimento deste Projeto.

<b>Escola</b>	<b>Ano de Implementação do Projeto</b>	<b>Forma de adesão</b>
A	2010/2011	Convite RBE/PNL
B	2008/2009	Convite RBE/PNL
C	2010/2011	Convite CIBE
D	2008/2009	Convite CIBE
E	2008/2009	Convite RBE/PNL
F	2008/2009	Convite RBE/PNL

**Quadro N°4 – Ano e forma de adesão ao Projeto**

<sup>25</sup> Cf. Quadro n° 10.

Ao serem convidadas, as escolas tomaram conhecimento dos princípios norteadores do Projeto através de brochuras do PNL, onde estão definidas as áreas de incidência a trabalhar e que a seguir indicamos.<sup>26</sup>

<b>Áreas de incidência</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Uma estratégia para toda a escola/Agrupamento</b>	Promover o prazer de ler com o objetivo de aumentar os níveis de aprendizagem e os resultados escolares; envolver toda a comunidade escolar; incluir a promoção da leitura nos planos de formação das escolas; trabalhar o desenvolvimento, pesquisa e promoção da leitura nas várias disciplinas, nas aulas e fora dela; aferir as necessidades dos alunos relativas à leitura e propiciar recursos adequados ao desenvolvimento das suas potencialidades; ter em conta as opiniões dos alunos na planificação das atividades ligadas à promoção da leitura na escola.
<b>Eventos e grupos de Leitura</b>	Realizar eventos que promovam a leitura e comemorar dias festivos nacionais ligados ao livro e a leitura; Criar grupos de Leitura constituídos pelos vários elementos da comunidade escolar.
<b>Biblioteca Escolar</b>	Divulgar, servindo-se de vários meios, os recursos de que dispõe, apelando ao envolvimento da comunidade escolar.
<b>Grupos com interesses específicos</b>	Apresentar atividades destinadas a rapazes ou raparigas de diferentes idades; Envolver famílias de origens e culturas diferentes.
<b>Transição</b>	Realizar atividades promotoras de leitura entre os diferentes ciclos de ensino.
<b>Envolvimento da família</b>	Dinamizar sessões destinadas a pais e Encarregados de Educação (E:E) e envolver as famílias nas atividades.
<b>Envolvimento da comunidade</b>	Desenvolver trabalho de parceria com as outras escolas, com as bibliotecas públicas e/ou com os Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE).

**Quadro Nº 5 – Áreas de incidência a trabalhar no desenvolvimento do Projeto**

O decorrer dos anos de implementação do Projeto, a sua avaliação e as alterações a nível das políticas educativas levaram a uma reorganização destas áreas

<sup>26</sup> Cf. Brochura aLeR+ *Apresentação*, 2008.

restringindo-as a quatro grupos: estratégia para todo o agrupamento/escola; promoção da leitura; eventos e grupos de leitura; bibliotecas escolares; envolvimento da família e comunidade.<sup>27</sup> Para cada uma das áreas de incidência estão definidos, no Projeto, os respetivos domínios que devem ser tidos em conta aquando da apresentação do mesmo à estrutura de coordenação nacional e que indicamos no quadro que se segue.

<b>Área de incidência</b>	<b>Domínio</b>
<b>Uma estratégia para toda a escola/Agrupamento</b>	Estratégia para toda a escola; envolvimento de toda a comunidade educativa; desenvolvimento profissional contínuo; relações interdisciplinares; avaliação das atitudes dos alunos em relação à leitura; envolvimento dos alunos.
<b>Promoção da Leitura</b>	Visibilidade da leitura; recomendações entre alunos; novas tecnologias.
<b>Eventos e grupos de leitura</b>	Eventos de leitura; comunidades e grupos de leitura.
<b>Bibliotecas Escolares</b>	Biblioteca escolar, acessibilidade e decoração; recursos; envolvimento dos alunos.
<b>Envolvimento da família e comunidade</b>	Apoio à família; eventos e atividades da família; aptidões básicas dos adultos; trabalho em parceria com outras escolas, Biblioteca Pública/Serviço da Biblioteca Escolar (SABE); envolver organizações e adultos da comunidade.

**Quadro Nº 6 – Áreas de incidência e respetivos domínios**

Com o objetivo de ajudar e facilitar o trabalho dos coordenadores dos Projetos, a rede aLeR+ indica, para cada um dos domínios, sugestões para o lançamento e desenvolvimento dos mesmos. Os coordenadores e as suas equipas têm a incumbência de dar visibilidade ao Projeto. Pela análise de quadro podemos distinguir os protagonistas essenciais envolvidos na promoção da leitura: a comunidade escolar e a família. A primeira engloba os docentes, os não docentes e os alunos que contam com o apoio da biblioteca escolar e pública e a segunda que pretende criar laços com a família, tendo sempre por base a realização de iniciativas que colocam o desenvolvimento da leitura como uma prioridade. As atividades em torno da promoção da leitura possibilitam a interdisciplinaridade, a articulação entre ciclos assim como o trabalho em parceria (aLeR+ *Apresentação*, 2008).

<sup>27</sup> Cf. Formulário de avaliação dos projectos da rede aLeR+ (2012-13).

Os alunos surgem como o foco central no envolvimento de estratégias diversificadas não se restringindo a leitura apenas à escola.

Os Projetos das escolas que fazem parte do nosso estudo apresentam, na planificação e avaliação, trabalho desenvolvido em todas as áreas atrás referidas.

## 2. Procedimentos metodológicos

Como nos recorda Bell (2010), a abordagem adotada para cada estudo, assim como os métodos utilizados para recolher a informação que pretendemos, dependem da natureza da investigação que se leva a cabo tal como das informações que queremos obter. Seguindo esta perspetiva, seleccionámos os métodos que, para a nossa investigação, nos pareceram os mais adequados, e efetuámos a recolha de informação que no nosso entender seria a mais apropriada. Ainda seguindo as recomendações da autora, usámos mais do que um método de recolha de dados na tentativa de verificar e comparar os resultados obtidos, tendo sempre em conta o período de tempo de que dispúnhamos. Partilhamos da opinião da autora quando afirma que “há que fazer o melhor possível com o tempo de que se dispõe” (p. 97).

A análise de dados surge como um processo de verificação e interpretação dos dados que foram recolhidos pelo investigador, com vista a testar as suas hipóteses de investigação. Como confirmam Quivy e Campenhoudt (2008):

o objectivo da investigação é responder à pergunta de partida. Para esse efeito, o investigador formula hipóteses e procede às observações que elas exigem. Trata-se, em seguida, de verificar se as informações recolhidas correspondem de facto às hipóteses ou, noutros termos, se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pela hipótese. (p. 211)

Estes autores referem que o processo comporta múltiplas operações mas destacam três que constituem “em conjunto, uma espécie de passagem obrigatória” (p. 216): a descrição, a análise e a comparação. A *descrição* engloba a preparação dos dados com vista a testar as hipóteses, a *análise* prende-se com as relações entre as variáveis e a *comparação* dos resultados observados com os resultados esperados a

partir das hipóteses, assim como a interpretação dos mesmos. Bogdan e Biklen (1994) dizem, ainda, que:

Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar. (p. 14)

Na nossa investigação seguimos os passos apresentados. Começámos, num primeiro momento, por recolher a informação contida nos inquéritos por entrevista e nos dados preexistentes. A recolha de dados preexistentes é encarada por Quivy e Campenhoudt (2008) como tendo inúmeras vantagens; é considerado um método útil para o investigador. Estes dados são documentos de natureza diversa, dos quais damos conta no quadro seguinte.

<b>Natureza dos documentos</b>	<b>Documentos</b>
<b>Documentos reguladores do Projeto</b>	- Formulário do Projeto aLeR+ - Formulário de Balanço do Projeto aLeR+/ Modelo de Avaliação da BE (MABE)
<b>Documentos internos</b>	- Plano Anual de Atividades da BE - Projeto Educativo - Relatórios
<b>Documentos complementares</b>	- Portais das escolas - Blogues

**Quadro Nº 7 – Dados pré-existentes: Documentos analisados e natureza respetiva**

Seguidamente procedemos a uma análise documental e a uma análise de conteúdo, explorando os documentos e as entrevistas. Na última fase, interpretámos e comparámos os resultados obtidos tendo em conta as questões investigativas inicialmente colocadas.

Em investigação social, as duas variantes mais utilizadas são a recolha de dados de natureza estatística e a recolha de documentos de forma textual sendo que tanto num caso como noutra é necessário, como referem Quivy e Campenhoudt (2008) “controlar a credibilidade dos documentos e das informações que eles contém, bem

como a sua adequação aos objectivos e às exigências do trabalho de investigação” (p. 202).

No que ao nosso estudo diz respeito, importa essencialmente centrar a atenção nos documentos de forma textual focando-nos na sua autenticidade. Por esta razão, os documentos que utilizámos e que nos serviram para estabelecer comparações entre projetos, foram os relatórios do Projeto aLeR+ que, anualmente, todas as escolas/agrupamentos devem elaborar e submeter, *online*, à Rede aLeR+.

Apropriando-nos da terminologia de Bell (2010), podemos dizer que usámos, assim, *fontes primárias*, ou seja, as que foram produzidas no decurso do nosso estudo, englobando-se naquelas *fontes inadvertidas*, pois foram usadas por nós com um intuito diferente daquele com que foram produzidas (como por exemplo os portais das escolas).

Quanto ao inquérito por entrevista, o que ambicionávamos foi sobretudo comprovar alguns dos elementos recolhidos nos documentos fornecidos que nos serviram para testar as questões investigativas que colocámos inicialmente.

O que define um inquérito, na perspetiva de Carmo e Ferreira (1998), “é a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” (p. 123). No entender dos autores, o inquérito por entrevista tem como objetivo encontrar respostas que não estão na documentação disponibilizada ou, estando, necessitam de ser comprovadas. Realizámos seis entrevistas a professoras/coordenadoras do Projeto na Escola/Agrupamento e seis entrevistas a outros professores envolvidos no mesmo Projeto. Este procedimento teve lugar entre os meses de abril e julho, de 2013, com já referimos.

Realizámos as entrevistas utilizando como meio de comunicação o correio eletrónico e seguimos algumas das regras essenciais para a obtenção da informação que pretendíamos. O envio das entrevistas foi antecedido de um encontro com as professoras bibliotecárias/coordenadoras e, nalguns casos, também com os outros professores envolvidos nos Projetos, em hora e local previamente acordados. Procedemos à nossa apresentação identificando o nosso problema de pesquisa e explicando, ao mesmo tempo, o que solicitávamos. Procurámos, desta forma, sensibilizar os entrevistados para a importância de que se revestia a sua colaboração no nosso estudo. Os guiões, definidos de forma clara e objetiva, foram enviados aos

inquiridos, adequando as perguntas às metas que desejávamos atingir. Acordámos, ainda, um prazo para o reenvio das respostas às entrevistas que, de um modo geral, foi cumprido.

No inquérito por entrevista destinado ao professor bibliotecário/coordenador do Projeto (Anexo III) constavam quatro grandes áreas em que tencionávamos: conhecer os professores bibliotecários/coordenadores do Projeto aLeR+ da Escola/Agrupamento; conhecer o Projeto aLeR+ da Escola/Agrupamento; obter informações sobre o desenvolvimento deste Projeto de leitura na comunidade educativa; efetuar a análise do Projeto tendo em conta a promoção da leitura e a transversalidade curricular.

Para os professores envolvidos no Projeto o inquérito por entrevista (Anexo IV) incluía questões que nos permitiriam: conhecer outros professores envolvidos no desenvolvimento do Projeto aLeR+ da Escola/Agrupamento; entender o posicionamento dos professores relativamente à promoção da leitura; entender que papéis desempenham a Biblioteca Escolar e o Professor Bibliotecário na concretização do Projeto; apreender o modo como se processa a colaboração entre os professores envolvidos e entender a perceção que têm os professores sobre este Projeto e o impacto nas aprendizagens dos alunos.

Como já antes descrevemos, as entrevistas não foram feitas presencialmente, pelo que não foi possível registar qualquer tipo de comportamento verbal e não verbal, dos entrevistados. Porém, se considerarmos, como afirma Bell (2010), que as entrevistas estão sujeitas a inúmeros contratemplos (deslocações, atrasos do entrevistador, adiamentos, interrupções, entre outros), para além do tempo que consomem, pensamos que o método que usámos se tornou bastante funcional e eficaz, pois permitiu um ganho de tempo considerável. Tendo utilizado um guião com um formato estruturado, a tarefa de analisar as respostas também terá ficado facilitada.

A análise que pretendemos efetuar no nosso trabalho baseou-se, como adiante veremos, num conjunto de documentos que perscrutámos com o fito de os comparar e avaliar. Como refere Leray (2008) “l’analyse de contenu permet de retracer, de quantifier, voire d’évaluer, les idées ou les sujets présents dans un ensemble de documents: le corpus” (p. 6) A investigação em Ciências da Educação recorre, de um modo geral, à análise documental. Este género de análise pode incluir diversos tipos de documentos. Bell (2010) define documento como “um termo geral que designa uma

impressão deixada num objecto físico por um ser humano” (p. 103), acrescentando que os documentos podem incluir fontes escritas e não escritas como fotografias ou vídeos. No entanto, na investigação a que nos dedicamos o mais comum é o documento impresso. Estes documentos foram recolhidos com o objetivo de se tratar o seu conteúdo. Como nos diz (Cardoso, 2007), baseando-se em Bardin (1988), “a análise de conteúdo, independentemente de ser considerada a nível metodológico uma técnica, uma prática ou um instrumento, é, no sentido restrito, a análise dos conteúdos manifestados” (p. 37).

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é “*como um conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (p. 33)<sup>28</sup>. Trata-se, para a autora, de um instrumento marcado por uma grande diversidade de formas e ajustável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. Deste modo, podemos pensar, numa primeira abordagem, que tudo o que é comunicação é suscetível de análise. Existem, contudo, diferentes definições consoante o domínio em que a análise de conteúdo é aplicada. A autora refere a definição dada por Berelson (1971), como continuando a ser aquela que os analistas principiantes seguem, definindo-a como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (pp. 37-38). Carmo e Ferreira (1998) explicitam esta descrição referindo que a análise deve ser: objetiva porque terá de cumprir determinadas regras e ter instruções suficientemente claras para que possam ser entendidas por outros investigadores a trabalhar sobre o mesmo conteúdo; sistemática, uma vez que todo o conteúdo estará organizado em categorias seleccionadas pelo investigador tendo em conta as finalidades a atingir; e quantitativa porque, de uma maneira geral, é calculada a frequência com que surgem os elementos mais significativos.

Bardin (2011) considera que a análise de conteúdo não serve apenas para se descrever o conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é produzir inferências. Na verdade, a análise de conteúdo passa por três etapas, que estão intimamente relacionadas: descrição; inferência; interpretação. Pode utilizar-se, também, uma análise do tipo qualitativo ou do tipo quantitativo. Na análise de conteúdo qualitativa o que importa é o interesse, o valor intrínseco do tema. Na análise de conteúdo quantitativa o mais importante é a frequência com que o critério é utilizado.

---

<sup>28</sup> Em itálico no original.

Para esta autora, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 40). Acrescente-se ainda que “se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (p. 41).

Estamos de acordo com Guerra (2006) quando afirma que:

a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência. (p. 62)

Ao fazer a análise de indicadores contidos nas mensagens dos nossos documentos, podemos deduzir, por exemplo, conhecimentos ou factos tanto sobre os emissores das mensagens como sobre o seu meio. Como afirma Leray (2008), “l’analyse qualitative scrute en profondeur un corpus en fouillant systématiquement, au moyen de fines catégorisations, tous les éléments de son contenu que le chercheur s’oblige à retracer, à classer, à comparer et à évaluer” (p. 7). Como também confirmam Poirier et Valladon (1983), citados por Guerra (2006), a categoria é “uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso” (p. 80). As categorias são, no entender de Bardin (2011), “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos” (p. 145).

Uma vez determinados os objetivos e estabelecido o corpus do nosso estudo, ou seja os Projetos aLeR+, o Balanço destes Projetos entre outros documentos (como indicado no quadro N°7) por nós considerados relevantes, foi necessário procedermos ao tratamento do material de que dispúnhamos. Partindo do propósito enunciado por Bardin (2011) de que “tratar o material é codificá-lo” (p.129), efetuámos a organização e classificação dos elementos. Neste processo de codificação, os dados que,

inicialmente, se encontravam em estado bruto passaram a estar ordenados segundo regras precisas tornando mais fácil a apreensão do conteúdo.

De forma a obtermos resultados mais expressivos efetuámos a categorização das entrevistas. O critério de categorização por nós utilizado foi o de ordem semântica, pois a nossa análise incidu sobre temas, isolando os elementos e organizando-os de seguida. A definição das categorias fez-se depois de várias leituras em que criámos uma lista prévia tendo em conta os objetivos definidos para o nosso trabalho. Utilizámos, para as entrevistas os seguintes códigos: EPCEA (entrevista ao professor coordenador da escola A) e EPEEA (entrevista ao professor envolvido da escola A) e assim sucessivamente para as outras escolas. Para os dados recolhidos nos Projetos das escolas usámos os códigos: PEA (Projeto da Escola A); PEB (Projeto da Escola B); PEC (Projeto da Escola C); PED (Projeto da Escola D); PEE (Projeto da Escola E); e PEF (Projeto da Escola F).

### 3. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos

*Os dados em bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevistas, listas, etc., têm de ser registados, analisados e interpretados. Uma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias.*

Bell (2010, p. 183)

A leitura é apontada, no formulário de proposta dos Projetos e no de balanço dos mesmos, como principal força orientadora no desenvolvimento das atividades. Nestes documentos são-nos dadas a conhecer as iniciativas de promoção e animação da leitura, nas suas diversas vertentes. Os alunos de todos os níveis de ensino são o alvo principal destas atividades mas há também um empenho para envolver as famílias. As ações levadas a cabo pelos Projetos procuram englobar os professores da escola através de um trabalho de articulação curricular seja a nível das disciplinas ou dos ciclos de ensino.

Na análise que fizemos aos Projetos constatámos que as atividades desenvolvidas seguem a estrutura expressa nos formulários aLeR+ (do PNL). Refira-se, também, que, através das informações constantes dos documentos que recolhemos constatamos a menção ao Projeto<sup>29</sup>.

A apresentação dos dados que recolhemos, a sua análise e interpretação procuram responder às questões investigativas que orientaram o nosso trabalho, as quais iniciam os subpontos que se seguem.

#### **3.1. Os Projetos AleR+, a promoção da leitura e a transversalidade curricular**

Os projetos de promoção de leitura, como já assinalámos na primeira parte do nosso trabalho, devem ser inseridos no próprio processo de ensino e aprendizagem e, o

---

<sup>29</sup> Os Projetos, de um modo geral, apresentam os mesmos objetivos, na consecução das suas atividades. Citamos a título de exemplo: *estimular o gosto pela leitura, promover a aquisição e progressivo domínio das competências de informação e de Tecnologias da Informação e Comunicação* [Relatório Equipa das Bibliotecas (2012), ED]; *Desenvolver o gosto pela escrita, pelos livros e pela leitura* [Projeto Educativo (2012-2015), EE].

mais cedo possível, na vida da criança. Saliente-se a importância do cruzamento da leitura com outras linguagens artísticas que é útil e desejável que aconteça nas escolas. Como confirma Prole (2008a), no contexto de animação da leitura, é necessário “estabelecer conexões com outras formas de linguagem, outros suportes de leitura, criando contextos de intertextualidade, de diálogo da literatura, da leitura literária, com outras formas de dizer o mundo, mas partindo do texto e regressando sempre ao texto” (p. 5). A este propósito, o autor refere que a condição essencial para o aperfeiçoamento da competência leitora é o envolvimento emotivo do leitor com o texto e consequentemente o desenvolvimento da compreensão. Acrescenta ainda o mesmo autor que o processo de “construção” de um leitor, para além de lento e complexo, exige que seja executado de forma regular e contínua. Por esta razão as atividades de promoção e animação de leitura assumem uma importância bastante significativa no contexto escolar.

Corroborando o parecer enunciado por Prole (2008a), também Soares (2010) refere que é fundamental, para que o aluno se torne num leitor crítico da realidade que o circunda, o contacto com diferentes linguagens que vão da pictórica, musical ou dramática à científica. A abordagem de temas e assuntos diversos, como confirma a autora, “estimulam e oferecem ao aluno a possibilidade de uma leitura plural e mais abrangente, levando-o a interrogar-se sobre si mesmo e sobre o mundo, ao mesmo tempo que permitem a fruição da dimensão lúdica da linguagem” (p. 5). Deste processo decorre, ainda segundo esta autora, a necessidade da realização de um trabalho interdisciplinar configurando-se a leitura como uma atividade de ensino nas diversas áreas do conhecimento “a fim de permitir que ideias e valores possam ser comparados e criticados” (p. 6).

Neste âmbito, a promoção da leitura nas escolas e, consequentemente, o desenvolvimento da competência leitora, deverá ser um objetivo partilhado por todos os professores. Como menciona Contente (1995), citada por Carvalho (2006):

todos os professores, indiferentemente do seu grupo disciplinar, possuem (ou devem possuir) uma competência linguística comum e, para eles, deve constituir objecto principal de preocupação a aquisição e desenvolvimento, por parte dos alunos, das competências básicas da disciplina de Língua Portuguesa, entre as quais figura a compreensão na leitura. (p. 37)

A fim de entendermos de que forma os Projetos promovem a leitura agrupamos as atividades, mencionadas nos Projetos, em diferentes categorias.

<b>Categorias</b>	<b>Atividades</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>Promoção da Leitura</b>	Leitura de obras escolhidas que são trabalhadas de diferentes formas; Trabalhos a partir de um tema aglutinador; Comemoração de efemérides; Feiras do Livro; Concursos.	PEA, PEB, PEC, PED, PEE e PEF.
<b>Educação para os media</b>	Criação de livros digitais e pequenos filmes.	PEC e PED.
<b>Clubes/Grupos de Leitura</b>	Sessões de Leitura Orientada; Oficinas de Leitura; Oficinas de Escrita.	PEA, PEB, PEC, PED e PEF.
<b>Mobilização de agentes</b>	Encontros com autores, contadores de histórias;  Envolvimento das bibliotecas municipais.	PEA, PEB, PEC, PED, PEE e PEF.  PEA, PEB, PEC, PED e PEE.
<b>Envolvimento das famílias</b>	Exposições abertas à comunidade;  Leituras com e para a família.	PEA, PEB, PEC, PED, PEE e PEF.  PEB, PED, PEE e PEF.
<b>Articulação entre ciclos</b>	Tutorias entre diferentes ciclos; Monitores.	PEA, PEB, PED, PEE e PEF.

**Quadro N° 8- Atividades desenvolvidas nos Projetos**

Através dos dados recolhidos nos documentos para análise verificamos que todos asseguram desenvolver trabalho no âmbito da promoção da leitura. As iniciativas são diversas e centram-se ou na comemoração de efemérides (datas de nascimento e/ou morte de escritores); datas significativas (Dia Mundial do Livro, Dia Internacional da BE, Dia Mundial da Poesia, Dia Mundial da Criança); ou propostas pela rede aLeR+ como é o caso da Semana da Leitura e de concursos como o Concurso Nacional de Leitura que têm bastante adesão por parte dos alunos.

Constatamos também o envolvimento das famílias e da comunidade, alargada às bibliotecas municipais (com exceção da escola F). Esta escola preconiza um trabalho

mais virado para o seu interior. Recordemos que o Projeto se destina só à escola e não a todo o Agrupamento.

A participação da família verifica-se nos convites feitos pelas escolas para que assista a atividades ou visite as exposições realizadas pelos seus educandos. As famílias são também chamadas a participar em sessões de partilha de leituras como por exemplo: “Pacotes de Leitura Familiar” (PEB); “aLeR+ no sofá” (PED); “Sábados aLeR+” (PEE); e “Parar para Ler” (PEF). As atividades referidas nos três primeiros Projetos têm lugar em casa e abrangem alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, ou seja, os alunos mais novos. A sessão do Projeto da EF tem lugar na própria escola com alunos do 3.º ciclo e secundário.

Da análise deste quadro ressalta um dado curioso relacionado com a “Educação para os media”. Para a escola C, esta é *outra das principais linhas de força do Projeto*. No Projeto da escola D lê-se que *são criados livros digitais e, publicados em linha, textos gravados pelos alunos*. Infere-se, destes dados, que há uma preocupação destes professores em fomentar condições para a formação dos alunos enquanto utilizadores competentes das tecnologias, o que vai ao encontro do preconizado pelo documento da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares (2006), quando refere que os alunos “devem ser capazes de lidar com ferramentas tecnológicas para aceder à informação e para comunicar” (p. 21).

Como assinalámos anteriormente, os Projetos que analisámos dirigem-se ou aos Agrupamentos ou a uma só escola. Vejamos o público-alvo que abrangem e as atividades a ele destinadas, recorrentes nos Projetos, e, relacionadas com a leitura.

<b>Natureza das atividades</b>	<b>Público - alvo</b>
Oficinas de escrita	3.º ciclo e secundário
Hora do conto	Pré-escolar e 1.º ciclo
Concursos	Todos os níveis de ensino
Feira do Livro	Todos os níveis de ensino
Exposições	Todos os níveis de ensino
Comunidades de Leitores/Clubes de Leitura	Todos os níveis de ensino

**Quadro Nº 9 - Atividades no âmbito da leitura e respetivos destinatários**

Em todos os Projetos a promoção da leitura está presente tomando, contudo, diferentes formatos consoante os destinatários. No caso das escolas em Agrupamento - A, B, D e E - as atividades destinadas ao pré-escolar e 1.º ciclo assumem um caráter mais lúdico do que nas escolas em que o público-alvo é o 3.º ciclo e o secundário - C e F. Tendo em conta a faixa etária dos alunos de cada tipo de escola esta situação é compreensível. Prole (2008a), todavia, alerta-nos para o facto de não se confundirem projetos de animação de leitura com ações de divulgação e informação ou lúdico/festivas em que a leitura tem um papel secundário ou está mesmo ausente. Para o autor, a componente lúdica das atividades, que deve ter como objetivo desenvolver hábitos de leitura e de escrita, não deve cingir-se a jogos em que a leitura é um mero pretexto.

A este propósito, Moreno (2009) diz-nos que “el desarrollo de la competencia lectora no puede basarse en una batería indiscriminada de actividades. Cualquier actividad tiene que responder a un planteamiento teórico, que tenga perfectamente definido cuál es su objetivo” (p. 16) e, em relação às atividades de animação de leitura, o autor acrescenta que “a animación lectora es maravillosa hasta que se manda leer a los niños” (p. 17). Ainda nesta linha de pensamento, Cerrillo (2008) distingue a promoção da animação da leitura sendo esta entendida mais como um jogo para ler um determinado livro do que propriamente uma atividade organizada para fomentar a leitura. Para um bom desenvolvimento deste processo, o autor coloca o enfoque não só na escola mas também nas famílias, nas bibliotecas, nas instituições e nos meios de comunicação que devem assumir a sua parte de responsabilidade na formação de leitores. Para os professores envolvidos no Projeto este é, efetivamente, promotor de leitura, como ressalta nas suas respostas à questão:

*Considera que este projeto é, efetivamente, promotor de leitura? Explícite a sua opinião com exemplos concretos.*

<i>Sim. Através dos projectos de turma realizam-se trabalhos interdisciplinares concretos de leitura e escrita. (PEEA)</i>
<i>Sim, através de. Projetos transversais: 25 de Abril, Holocausto, Semana da Leitura, Clube de Leitura. (PEEB)</i>
<i>Sim. Foram desenvolvidas várias atividades que fomentaram a leitura em vários suportes. (PEEC)</i>
<i>Sim, todas as ações levam de alguma forma os alunos a aproximarem-se da biblioteca como um espaço de expansão no dia-a-dia do aluno. A constante solicitação leva-os, arrasta-os para este espaço de uma forma inconsciente inicialmente e depois torna-se uma rotina. (PEED)</i>
<i>A cultura da promoção da leitura foi desde sempre uma prática valorizada quer pelas Bibliotecas Escolares quer pelo Agrupamento. Todos os departamentos curriculares se veem envolvidos, desenvolvendo com as Bibliotecas atividades de articulação com o currículo que passam por aulas realizadas na biblioteca, leitura orientada de obras sugeridas pelo PNL à disciplina de português, articulação transversal disciplinar para comemoração de efemérides, realização da hora do conto e dinamização da leitura. (PEEE)</i>
<i>Absolutamente. Fazem parte do projeto sessões em que são convidados autores, ou em que são apresentados livros, nomeadamente por ocasião de comemoração de centenários de obras/falecimento de escritores, e a minha experiência enquanto professor de alunos que participaram nestas sessões é a de que muitos deles vão em busca das obras apresentadas. (PEEF)</i>

Face aos dados obtidos somos levados a concluir que estes professores consideram que o Projeto tem visibilidade através da articulação com a BE em atividades que envolvem disciplinas diversas. As respostas destes professores são coincidentes com as das professoras coordenadoras. Em relação à pergunta *Considera que, na escola, os professores de um modo geral, se envolvem em atividades de promoção da leitura? De que modo?* dizem, na sua maioria, que os professores são recetivos e que se envolvem nas atividades propostas. Estas partem, de um modo geral,

da BE que estimula os professores para a utilização dos seus recursos, promovendo ao mesmo tempo a ligação com o currículo de diferentes disciplinas:

<i>Sim através dos projetos curriculares de turma e do Coordenador de Línguas que dinamiza ações conjuntas como coordenador da BE. (CPEA)</i>
<i>Sim especialmente os professores de português. A equipa da Biblioteca prepara em conjunto atividades nas quais eles e as suas turmas participam. Quando a equipa programa as atividades sem colaboração dos docentes, convida-os a participar e normalmente é bem-sucedida. (CPEB)</i>
<i>Sim. A disciplina com maiores dificuldades é a matemática focada na obtenção de resultados para os exames nacionais. De resto todas as disciplinas promovem a leitura através das seguintes iniciativas: as línguas usam Kits pedagógicos contendo livros por níveis de proficiência da Língua que usam, durante 15 a 30 minutos, em todas as aulas; as ciências fazem filmes a partir de capítulos de livros, telejornais e programas de rádio a partir da leitura de revistas de divulgação científica, a filosofia e o português leitura a partir da elaboração de guiões elaborados pelos professores da área científica, exposições com visita guiada por parte dos professores da área científica e acompanhada por guiões + propostas de correção dos guiões na generalidade das disciplinas. (CPEC)</i>
<i>Não posso afirmar que os docentes, de um modo geral, se envolvam em atividades de leitura. No entanto, a grande maioria dos que participam fazem-no solicitando, “requisitando”, inscrevendo-se, aceitando o repto lançado pela equipa BE, embora uma minoria (gradualmente vai aumentando ligeiramente). (CPED)</i>
<i>A BE estimula o envolvimento dos professores para a utilização dos seus recursos na planificação das suas atividades, em articulação com o currículo; tem a preocupação de envolver todas as turmas nas atividades propostas ao longo do ano. (CPEE)</i>
<i>Sim. Não tomam a iniciativa porque estão sobrecarregados com o seu trabalho, é humanamente impossível pedir-lhes mais. É a equipa que propõe as actividades. Assim o trabalho dos professores é facilitado. (CPEF)</i>

As respostas são elucidativas no respeitante ao envolvimento da BE nas atividades de promoção de leitura que estimula a participação dos outros professores mesmo que nem todos sejam recetivos como no caso da escola D.

Um dado a ter em conta, e que temos vindo a constatar ao longo da análise dos vários documentos, relaciona-se com a utilização, por parte dos professores, do termo *interdisciplinaridade* quando se referem às atividades que se desenvolvem entre disciplinas. Na opinião de Pombo (2004) o seu uso “aplica-se a um conjunto muito heterogéneo de situações e experiências” (p. 4). Para a autora, o termo relaciona-se com as disciplinas que se podem juntar ou “articular, pô-las *inter*, em inter-relação, estabelecer entre elas uma *acção recíproca* [...] numa tentativa de romper o carácter estanque das disciplinas” (p. 4). Paviani (2008) concorda, também, que existe um uso indiscriminado da palavra, em diferentes meios de ensino e aprendizagem, o que dificulta a sua clara definição. Contudo, aponta para o entendimento da interdisciplinaridade como a aplicação de conhecimentos de uma disciplina numa outra.

De facto, o que temos vindo a registar, nos Projetos do nosso estudo, prende-se com esta interpretação, pois constatamos que as atividades descritas envolvem aspetos diferentes de um mesmo assunto que exigem conhecimentos que foram apreendidos noutras disciplinas.

Quanto à transversalidade, Costa (2008), num estudo sobre os programas curriculares brasileiros, encara o termo como abrangendo as várias áreas do saber, centrando-se num trabalho de temas transversais que atravessam os “conteúdos das matérias já existentes” (p. 37). No caso do nosso estudo, como já vimos na primeira parte do trabalho, utilizámos o vocábulo em conformidade com a sua utilização nos programas de Português, ou seja, relacionando-o com o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Ao conceito de transversalidade associam-se as competências transversais já enunciadas no CNEB (2001) sendo que “o desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência” (p. 16). Do mesmo modo, para o ensino secundário, a aula de Português, pela especificidade da língua, assume-se como “um espaço de transversalidade cultural e linguística, na sua condição de suporte estruturalmente integrado nos outros saberes” (PPES, p.16).

Concordamos com Carvalho (2006), quando diz que a “interdisciplinaridade tem o trabalho de mediar a transversalidade existente entre as ciências e as disciplinas, encurtando o distanciamento entre elas, que se projeta nos processos de pesquisa e de ensino” (p. 13).

Na nossa opinião e, tendo em conta a investigação que fizemos, os Projetos aLeR+ potenciam por um lado, a interdisciplinaridade e, por outro, a transversalidade curricular. De notar, todavia, que os professores utilizam tanto um termo como o outro de forma indiscriminada.

Para compreendermos melhor de que forma se operacionaliza a transversalidade curricular, nos Projetos em análise, optámos por estabelecer duas categorias distintas.

<b>Categorias</b>	<b>Projeto</b>	<b>Modos de operacionalização</b>
O trabalho entre disciplinas	<b>A</b>	- As disciplinas interagem e trabalham em conjunto entre si e a BE.
	<b>C</b>	- Interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos do currículo (disciplinas envolvidas: Português, História; Artes Visuais e Multimédia, Biologia e Geologia, Filosofia).
	<b>F</b>	- Trabalho interdisciplinar que tem como base a leitura literária (disciplinas envolvidas: Português, Oficina de Artes, Filosofia, e História).
O trabalho entre escolas	<b>B</b>	- Trabalho em parceria com outras escolas.
	<b>D</b>	- Trabalho em parceria com a BE.
	<b>E</b>	- Atividades de articulação entre ciclos.

**Quadro N° 10 - Operacionalização da transversalidade curricular**

Através da observação deste quadro verificamos que as escolas que estão agrupadas – A, B, D, e E – desenvolvem, maioritariamente, um trabalho entre os diferentes níveis de ensino que as compõem. Estes agrupamentos, que incluem desde o pré-escolar ao 3.º ciclo, efetuam um “trabalho de parceria” organizado e planificado em reuniões com os coordenadores dos respetivos estabelecimentos de ensino. As atividades são desenvolvidas ao longo do ano letivo e apresentadas à comunidade educativa em momentos próprios como celebração de efemérides e eventos significativos. O facto de o trabalho ser entre escolas não inviabiliza que cada uma desenvolva, também, as suas iniciativas interdisciplinarmente.

As escolas não agrupadas - C e F - indicam, claramente, que as suas atividades se centram na abordagem dos conteúdos curriculares.

Estes factos são comprovados nas entrevistas às coordenadoras dos Projetos, como evidenciam nas respostas à questão: *Como se processa a transversalidade curricular?*

<i>Sempre através dos Conselhos de Turma e do Coordenador da disciplina em articulação com o coordenador da BE, em que são analisadas propostas de ações e atividades que posteriormente são desenvolvidas por cada professor. (EPCEA)</i>
<i>A transversalidade processa-se através de um tema aglutinador. (25 de abril, Holocausto, Mês d'Arte... a história de Guilgamesh). (EPCEB)</i>
<i>Geralmente é por proposta minha. Para cada ano escolho trabalhar um tema e analiso-o de acordo com os programas das diferentes disciplinas. Depois é só lançar as propostas aos grupos e dirigir a cada docente pedidos específicos – hoje, por exemplo, há sessão pública sobre os peixes d' O velho e o mar, livro selecionado para a 1.ª fase do CNL, por parte de um professor de Biologia e Geologia que também vai desenhar os peixes. Alunos do grupo de teatro vão dizer excertos desta obra e o grupo de dança fazer uma coreografia enquanto o texto é dito pelo teatro. (EPCEC)</i>
<i>Procurando cruzar conteúdos das disciplinas com a promoção da leitura, embora, na verdade, esta decorra essencialmente no plano das Línguas e pontualmente em disciplinas de Ciências ou Artes. (EPCED)</i>
<i>Através do apelo ao envolvimento de todos os departamentos curriculares nas atividades propostas e solicitação de sugestões de articulação, por exemplo, no âmbito da comemoração de efemérides. (EPCEE)</i>
<i>Em geral parte da equipa do Projeto que vê qual a melhor foram de articular um tema e este é proposto aos professores que, de um modo geral, aceitam os convites. Nada é imposto e também passa muito pelos contactos pessoais. (EPCEF)</i>

Pelas respostas obtidas podemos verificar que, em algumas escolas, os professores tendem a articular os conteúdos curriculares tendo como base a promoção da leitura, seja de forma interdisciplinar ou através de um tema aglutinador. As atividades a desenvolver são apresentadas em reuniões com os coordenadores dos departamentos disciplinares ou em conselhos de turma ou ainda através dos contactos pessoais. As coordenadoras dizem procurar o envolvimento dos outros professores por meio das propostas que lhes apresentam. É interessante verificar a resposta da

coordenadora da EC que refere haver articulação “essencialmente no plano das Línguas” o que vem corroborar a ideia, por nós antes expressa, relativamente aos professores destas áreas e a dificuldade em envolver os professores de disciplinas científicas.

### **3.2. Os Projetos de leitura e o trabalho colaborativo**

Após termos analisado de que forma se processa a transversalidade curricular, importa analisar de que modo é que os Projetos potenciam o trabalho colaborativo nas escolas.

Montiel-Overall (2005) considera que o processo de colaboração é complexo e define-o como:

a trusting, working relationship between two or more equal participants involved in shared thinking, shared planning and shared creation of integrated instruction. Through a shared vision and shared objectives, student learning opportunities are created that integrate subject content and information literacy by co-planning, co-implementing, and co-evaluating students' progress throughout the instructional process in order to improve student learning in all areas of instruction. (p.32)

Para esta autora, a colaboração entre o professor bibliotecário e os outros professores assenta em quatro modelos: (A): Coordenação; (B): Cooperação; (C): Ensino Integrado; e (D): Currículo Integrado. O primeiro modelo prevê que, em conjunto, os professores organizem atividades e eventos, envolvendo-se e envolvendo os alunos, tornando assim mais eficiente o seu trabalho. O modelo B pressupõe que o PB e outros professores trabalhem em conjunto, com metas e objetivos comuns mas dividindo tarefas, ou seja, não têm necessariamente que pensar, planificar ou avaliar as atividades em conjunto. Quanto ao modelo C este aponta para que o PB e os outros professores, com as suas experiências e os seus conhecimentos diversos, se focalizem na planificação conjunta das unidades didáticas. Tem como objetivo integrar os conteúdos trabalhados em sala de aula e os da BE, tornando-os em aprendizagens significativas para os alunos e contribuindo para os ajudar a desenvolver o seu potencial. No último modelo, o diretor da escola tem um papel de relevância ao favorecer um clima propício à colaboração. Compete-lhe flexibilizar horários, providenciar recursos e estimular a

colaboração entre o PB e os outros professores. Os requisitos exigidos para o modelo C são os mesmos que para o D. Através da colaboração, os conteúdos em literacia da informação são integrados nos conteúdos trabalhados na sala de aula.

Na perspectiva de Roldão (2007), “[O] trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27). É importante, também, que nos detenhamos na opinião de Pombo (2004), sobre a relação entre a interdisciplinaridade e a colaboração:

só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos coragem suficiente para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos no que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. (p.16)

A autora vai ainda mais longe ao afirmar que “para arriscar fazer interdisciplinaridade é necessário perceber que a nossa liberdade começa quando começa a liberdade do outro. Ou seja, temos que dar as mãos e caminhar juntos” (p. 16). Neste sentido, o denominador comum a este conceito é a interação que se estabelece entre os docentes que pretendem alcançar objetivos comuns (Menezes e Ponte, 2009). Estes autores acrescentam que é inquestionável a importância atribuída à colaboração entre os professores e que esta só ganha relevo “por o individualismo ser ainda, em muitos países, a característica dominante da profissão” (p. 9). Também Lima (2002) faz referência a esta “tendência generalizada para tomar como assente que o isolamento é uma característica profundamente enraizada, inevitável e até mesmo natural da profissão docente” (p. 101). Baseando-nos na nossa experiência enquanto professora somos levados a concordar com os autores acima mencionados pois, sabemos que, em muitas escolas, impera ainda o trabalho individual, seja na preparação das aulas, em casa, seja na própria escola. O professor “exerce a sua atividade profissional na escola segundo um padrão de trabalho baseado numa cultura profissional individualista, isolada e ‘privatista’”(Hargreaves, 2001, citado. em Formosinho e Machado, 2008). Esta situação ocorre devido a condicionalismos, impostos tanto pelas direções como pela tutela, relacionados com trabalho de índole burocrática, o aumento do número de turmas e de alunos, a pouca disponibilidade e incompatibilidade de horários.

Estando conscientes destas circunstâncias e, sabendo que, na escola, coexistem obstáculos e fatores favoráveis ao desenvolvimento de uma cultura colaborativa, procurámos, em primeiro lugar, obter respostas dos professores acerca da conceção que têm sobre esta forma de trabalho. Por outro lado, não esquecemos o papel que tem a BE no desenvolvimento dos Projetos e inquirimos os professores envolvidos sobre o papel da PB na coordenação e dinamização dos referidos Projetos.

Nas entrevistas aos professores envolvidos no Projeto quisemos saber se os professores consideram que trabalham em colaboração na escola/agrupamento. Os inquiridos respondem maioritariamente que *sim, de um modo geral, existem vários professores que aceitam esse desafio*. Quanto aos aspetos que facilitam o trabalho colaborativo os professores consideram que este depende:

- Das relações interpessoais: *“A boa vontade, a relação de amizade e o empenho da equipa”*(EPEEB);  
  
*“potencialidades específicas dos elementos da equipa.”* (EPEEC);
- Do envolvimento da coordenadora: *“a participação do PB no Conselho Pedagógico que permite a transmissão da informação aos departamentos; a utilização dos recursos web e do mail como meio facilitador do trabalho colaborativo entre a BE e os professores.”* (EPEEE);
- Do apoio da direção: *“o apoio da Direção do Agrupamento; o facto de a promoção da leitura ser um dos eixos prioritários do contrato de autonomia e do PEE”* (EPEEE);  
  
*“o reconhecimento da qualidade e do interesse dessa colaboração”* (EPEEF);

Quanto aos fatores que dificultam o trabalho colaborativo são apresentados os seguintes:

- A sobrecarga de trabalho: *“ter que cumprir metas, acabar programas para a realização de exames finais”* (EPEEA);

- A desmotivação: “*sobrecarga de trabalho burocrático e programações exigentes com provas de exame que geram pessoas preocupadas e contraídas pelas exigências do sistema atualmente implementado nas escolas*” (EPEED);
- A resistência a este tipo de trabalho: “*professores a oferecerem resistência a algumas das atividades propostas ou à formalização do trabalho desenvolvido*” (EPEEE).

Perante as respostas dadas por estes professores podemos concluir que a equipa e as relações que se desenvolvem no seu seio são valorizadas e contribuem para facilitar o trabalho em conjunto. Não deixa de ser relevante a menção ao apoio facultado pela Direção, pois entender a leitura como um “*dos eixos prioritários do contrato de autonomia e do PEE*” vai ao encontro da área de incidência *Estratégia para todo agrupamento/toda a escola*, definida para a implementação do Projeto, que assume a promoção da leitura como um compromisso para toda a comunidade escolar. Uma das linhas orientadoras do Projeto, presente na brochura de *Apresentação* (2008), é precisamente “envolver na promoção da leitura todos os elementos da comunidade escolar: professores, funcionários e também pais, bibliotecários, animadores, autarcas, etc.” (p. 4).

Relativamente aos aspetos que mais dificultam a colaboração sobressaem o trabalho burocrático, os programas e as metas exigentes, focados nos exames finais, que causam desgaste e desmotivação pessoal e profissional.

A existência do Projeto nas escolas veio, segundo afirmam os nossos inquiridos, possibilitar e reforçar o trabalho colaborativo:

- Através da verba disponibilizada

*Reforçar e em muito principalmente pelos livros adquiridos que vieram actualizar o espólio existente. Também a facilidade em contratar autores e realizar sessões com os alunos que são pagas e o projecto disponibilizou verba para tal.* (EPEEA)

- No âmbito da articulação curricular

*As soluções que são apresentadas pelos intervenientes no projeto são importantes para a abordagem curricular das disciplinas. (EPEEF)*

*Acreditamos que tenha vindo reforçar a articulação que já vinha sendo realizada mesmo antes de iniciarmos o projeto, na medida em que a leitura se tornou uma meta do Agrupamento e um compromisso de toda a escola. (EPEEE)*

*A estratégia de reunir professores de diferentes áreas, cada um com os seus contactos e responsabilidades específicos na própria área disciplinar, tem sido uma forma evidente de reforçar o trabalho (EPEEB)*

- No respeitante às relações interpessoais

*Sim, porque nas atividades em que me envolvi, creio que todos acabámos por agradecer, à colega coordenadora do projeto, o desafio, porque foram trabalhos agradáveis na realização e gratificantes pelos resultados. Acredito que o esforço de cada um tem motivado os outros a fazer melhor. (EPEEC)*

*Acredito muito no trabalho da nossa coordenadora, e quero acreditar que podemos continuar a criar novos mundos e maneiras de fazer, e fazer de maneira diferente. Daí, vem a força que me move para o espaço escola diariamente, por acreditar que existem pessoas nesse lugar, que podem ajuda - me a crescer neste mundo, que me ajudam e apoiam, diariamente, de modo a podermos ter um pedacinho de céu. Por mim, concretamente, são todos os dias, dias de trabalho colaborativo, pois estamos diariamente em constante desafio e troca de ideias. (EPEED)*

A conceção que os professores envolvidos nos Projetos têm sobre o Projeto e o trabalho colaborativo foca-se em aspetos que, como já vimos, se interligam: a articulação a nível curricular, o desenvolvimento de parcerias assim como a troca de ideias e experiências. Tal como confere Varanda (2011), “a colaboração tem a função de auto e hétero-formação a partir da partilha, apoio e reflexão na prática contribuindo,

assim, para o desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (p. 26).

Nas entrevistas às coordenadoras, realça-se a formação da equipa do Projeto em que são tidos em conta *critérios como formação, perfil e motivação* (EPCEA), *procurando também que os professores sejam de disciplinas diversificadas e exista um representante do Conselho Executivo/Direção* (EPCEE). Uma das recomendações para o lançamento do Projeto, presente na já mencionada *Apresentação* (2008), refere que é fundamental “garantir que a equipa inclui pelo menos um membro do Conselho Executivo (se possível o/a Presidente), pois o CE pode tornar-se crucial para ultrapassar potenciais obstáculos” (p. 6). No documento aLeR+ – Balanço, a que já aludimos anteriormente, a direção é apontada como componente fulcral para a concretização das atividades planificadas. O apoio da Direção exerce-se a vários níveis: *garante a constituição de uma equipa multidisciplinar, cuja constituição corresponde totalmente às solicitações da coordenadora* (Balanço das escolas B e F); *participa ativamente nas atividades motivando toda a escola* (Balanço das escolas A e F, MABE da escola C); *as atividades fazem parte do Plano Anual de Atividades e estão asseguradas pelas fontes de financiamento do orçamento do Agrupamento* (Balanço das escolas B e D); *facilita a comunicação com os órgãos pedagógicos* (Balanço da escola B, MABE da escola E).

Inferimos, pelos dados apresentados, que as coordenadoras pretendem desenvolver um trabalho colaborativo com os seus pares, procurando captar o mais possível os professores das várias áreas disciplinares, ao mesmo tempo que têm visibilidade junto da comunidade através do apoio que recebem das direções dos estabelecimentos de ensino. Tal como ditam as diretrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares, por nós mencionadas na primeira parte deste estudo, “o apoio da gestão da escola é essencial se se pretende que a biblioteca promova actividades interdisciplinares” (p. 12) e, também “enquanto líder educativo da escola e elemento chave na construção de enquadramento e ambiente para o desenvolvimento do curriculum, o(a) director(a) deve estar ciente da importância de um serviço eficaz de biblioteca escolar, e encorajar a sua utilização” (p. 16).

Todas as coordenadoras referem que, enquanto PB, integram o Conselho Pedagógico o que é considerado uma mais-valia na divulgação das iniciativas da BE que se pretende que seja alargada aos grupos disciplinares e a toda a escola.

### **3.3. O papel da Biblioteca e do professor bibliotecário na coordenação dos Projetos**

É inegável, atualmente, a utilidade e o lugar de relevo que a BE conquistou no ambiente escolar. Fruto dos esforços de professores e de outros agentes educativos a criação da RBE tornou a BE num espaço com recursos diversificados no apoio ao currículo, no desenvolvimento das literacias, na formação de leitores críticos com a finalidade de os tornar cidadãos mais competentes e aptos a enfrentar o seu futuro. A este propósito, Balça e Fonseca (2012) recordam que:

a integração na Rede de Bibliotecas Escolares tem dado, sem dúvida, um grande contributo e identidade às bibliotecas escolares do ensino básico e secundário, sobretudo através da consolidação de uma premissa central: o de que a biblioteca escolar constitui um contributo essencial para o sucesso educativo, sendo um recurso fundamental para o ensino e para a aprendizagem. (p. 68)

Concordamos, de igual modo, com Amato e Garcia (1989), citadas por Mendonça (2008), na opinião que têm sobre a importância da BE: “uma escola sem biblioteca é uma instituição incompleta, e uma biblioteca não orientada para um trabalho escolar dinâmico torna-se um instrumento estático e improdutivo dentro desse contexto” (p. 385). Por esta razão, a BE deve ser um centro de aprendizagem (e de autoaprendizagem) onde todos os elementos da comunidade educativa podem, de forma livre, obter conhecimento seja através dos meios tradicionais ou das tecnologias mais inovadoras (Sanches, 2007).

Numa época de mudança educacional também à BE se exige que acompanhe o desenvolvimento tecnológico e o seu maior desafio é o de conseguir, através dos seus recursos materiais e humanos, preparar os jovens para o ambiente de informação do século XXI. Segundo Todd (2011), esta não é uma tarefa fácil pois “dar informação não é o mesmo que dar o conhecimento” (p. 2). Para o especialista, nesta área, é necessário haver uma mudança a nível do pensamento, pois a imagem da BE não são somente as suas coleções, a sua tecnologia ou a equipa mas “as suas ações e evidências que mostram que a BE faz a diferença real na aprendizagem do aluno, que contribui de forma tangível e significativa para o desenvolvimento da compreensão humana, da

produção de sentido e da construção de conhecimento” (p. 6). Significa isto que a missão da BE se deve direcionar para a construção de um ambiente de aprendizagem participado e em interação. Kulthau, Maniotes e Caspari (2007), num estudo sobre a aprendizagem no século XXI, baseada num modelo de investigação/pesquisa, referem que “students are involved in every stage of the learning process, from selecting what to investigate, to formulating a focused perspective, to presenting their learning in the final product” (p. 5). Segundo este modelo, os alunos confrontam a informação com os seus conhecimentos alargando-os na criação de novas perspetivas. Como também defende Todd (2012), “a melhor maneira de prever o futuro é trabalhar na sua criação” (p. 3). Podemos dizer que o desenvolvimento de competências para a construção do conhecimento é uma das preocupações do PB mas não a única pois são múltiplos os desafios que lhe são colocados no dia-a-dia, assumindo cada vez uma maior responsabilidade no ensino e na aprendizagem dos alunos. Como assevera Boelens (2010):

school libraries encourage traditional literacy skills, which are imperative to the development of reading and comprehension skills. In this third information age, the qualified school librarian not only carries out these traditional tasks but also has important new responsibilities, including the teaching of new literacy skills and 21st century learning skills to both teachers and pupils. (p. 56)

A figura do PB, criada com a Portaria n.º 756/2009 de 14 de julho, previa, entre outras funções, o apoio às atividades curriculares e o trabalho colaborativo com todas as estruturas da escola/agrupamento. As autoras por nós já mencionadas, Kulthau, Maniotes e Caspari (2007), no seu estudo, destacam assim o papel dos professores bibliotecários:

school librarians are active participants in the implementation of the educational plan of the school. As members of the instructional team, they are involved in all phases of the designing in instruction, from setting goals and objectives, to designing interventions and activities, to establishing means for assessing learning. (p. 57)

No modelo a que as autoras fazem referência, “Guided Inquiry”, são apontados três papéis principais que o PB deve desempenhar: “resource specialist, information literacy teacher, and collaboration gatekeeper” (p. 57).

Freire (2007), no seu projeto de investigação-ação, refere que o papel do PB se centra nas tarefas de gestão da BE, existindo articulação pontual ao nível das atividades extracurriculares. Neste estudo, a autora afirma, baseando-se na sua prática no terreno, que o PB não é ainda percecionado pelos outros docentes como um parceiro na planificação de atividades de apoio ao currículo. Lembramos que no ano em que este estudo foi realizado ainda não tinha sido criada, através de legislação, a figura do professor bibliotecário nem o Projeto aLeR+. Este viria a concretizar-se no ano de 2008. Passados sete anos sobre a investigação da referida autora podemos dizer que se notaram mudanças significativas quanto ao desempenho do PB. No nosso estudo, pudemos verificar que, tanto nos Projetos como nas entrevistas aos professores envolvidos, os PB assumem um papel de relevo. Enquanto coordenadores dos Projetos cabe-lhes divulgá-lo, expor os seus objetivos e propor atividades nas diferentes estruturas pedagógicas da escola. Freire (2007), citada em Rodrigues (2012), refere que a “BE e a sala de aula permanecem mundos separados, cuja intersecção se dá geralmente ao nível de actividades extracurriculares” (p. 20). Em nossa opinião, e, baseando-nos tanto na nossa própria experiência como neste trabalho de investigação, estes dois mundos tendem para uma maior aproximação. Lima (2007), num estudo sobre Redes na Educação, alude ao facto de que “desde há algumas décadas, a prática isolada na sala de aula tem vindo a perder centralidade como modo legítimo de desenvolver a acção educativa” (p. 152). No que à ligação da BE com a sala de aula diz respeito pensamos que a inovação, ao nível das tecnologias que apetrechou a BE e proporcionou a convergência, para este local, de professores e alunos, tem contribuído para esta mudança. O surgimento, em 2008, do MABE <sup>30</sup>, que recomenda um maior envolvimento e utilização da BE, veio também intensificar a relação entre os professores e a BE. Este modelo visa avaliar a forma como se consubstancia o trabalho da BE e qual o contributo desta nas aprendizagens e no sucesso educativo. Em 2012 e 2013 o modelo é atualizado a partir de dois outros documentos, criados pelo programa RBE: *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico 2014-2020* e *Aprender com a biblioteca escolar: referencial de aprendizagens associadas ao trabalho da biblioteca escolar na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico* <sup>31</sup>. Estes documentos surgem na sequência da *Estratégia Europa 2020* e visam contribuir, através

---

<sup>30</sup> Este modelo passou a designar-se, em 2011, Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar. Em 2013 surge um novo documento que atualiza o anterior. É este último que aqui nos serve de referência.

<sup>31</sup> Cf. Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar 2014-2017 (RBE, 2013).

de um conjunto de linhas orientadoras, para a consecução dos objetivos estabelecidos pela União Europeia, no domínio da educação.<sup>32</sup> No primeiro dos documentos, a BE é apontada como “um importante parceiro desta estratégia de melhoria da educação e de combate ao insucesso e abandono escolares” (p. 7).

Pretende-se dar continuidade aos resultados já alcançados desde a criação do Programa RBE de modo a responder aos desafios atuais e, promovendo:

a adaptação dos meios existentes às exigências tecnológicas e digitais da atualidade; a criação de serviços educativos com impacto visível na vida da escola e no sucesso dos alunos; a continuação da melhoria dos níveis de leitura e das literacias; a oferta de espaços inovadores de conhecimento, formação pessoal e construção da cidadania. (p. 8)

De igual modo, o segundo documento elege a BE como “um recurso que se revela fundamental face aos desafios da sociedade atual, pelas condições de espaço e acolhimento, equidade no acesso à informação e possibilidades de aprendizagem que potencia” (p. 9). Este referencial apresenta as três áreas estruturantes onde devem ser desenvolvidas atividades em diferentes disciplinas e áreas curriculares – Literacia da leitura, Literacia dos média e Literacia da informação – para a educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Por serem ainda recentes estes dois documentos não são mencionados nos Projetos da nossa análise. Há uma alusão ao referencial, apenas numa escola, no relatório interno da BE.<sup>33</sup> Pensamos que, futuramente, o documento poderá ser tido em conta na elaboração de projetos da BE sobretudo porque apresenta um conjunto de atividades a operacionalizar em articulação com educadores e professores, no âmbito dos conteúdos curriculares.

Os Projetos do nosso estudo, embora não repartindo as suas atividades pelas três áreas indicadas no referencial, desenvolvem algumas atividades nesse âmbito com particular incidência na Literacia da Leitura como temos vindo a relatar. Em todas as atividades há a menção ao envolvimento tanto da BE como do PB na dinamização das

---

<sup>32</sup> Este documento é um plano estratégico para a União Europeia que visa não só a saída da crise mas também criar condições para o crescimento de emprego, a educação, investigação e inovação, inclusão social e redução da pobreza e clima e energia. Cf. *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, Ao comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*. Bruxelas (2014).

<sup>33</sup> Estes relatórios, não sendo obrigatórios, são, em alguns estabelecimentos de ensino, solicitados pelas direções.

ações, que tem um papel fundamental na comunicação que estabelece com os restantes membros da escola, tal como se observa nas respostas à questão:

*A Biblioteca Escolar, com a implementação do projeto, promove o prazer de ler?*

<i>Sim, Muito. É da Be que saem as propostas a serem desenvolvidas nos projectos de trabalho de turma. (EPEEA)</i>
<i>Sim, a BE promove o prazer de ler. (EPEEB)</i>
<i>Sem dúvida. (EPEEC)</i>
<i>Sim, sem dúvida nenhuma. (EPEED)</i>
<i>A Biblioteca Escolar estimula o envolvimento dos professores para a utilização dos seus recursos na planificação das suas atividades; tem a preocupação de envolver todas as turmas nas atividades propostas ao longo do ano, atividades diversas, concursos com recurso à web 2.0, atividades de articulação com o currículo e ainda a aquisição de fundo documental que vá ao encontro dos interesses literários dos alunos e da comunidade escolar em geral. (EPEEE);</i>
<i>Indiscutivelmente. O projecto volta-se não para a quantificação de leituras, mas para o fomentar desse prazer, o que me parece que tem vindo sendo feito. (EPEEF)</i>

As respostas à questão: *Que papel teve o professor bibliotecário na divulgação/desenvolvimento do projeto?* Permitem-nos destacar três funções:

#### 1 - Coordenação

*Enviou para os conselhos de turma através dos DTs propostas de actividades concretas, além de apoiar com livros e outro tipo de material. (EPEEA);*

*Apresenta os projectos no Conselho Pedagógico e convida os professores dos vários departamentos a participar. (EPEEB);*

*Um papel central na proposta de actividades, compreensão e discussão, em grupo, mesmo das propostas mais distantes da própria área, contactos, disponibilização de meios e apoio contínuo. (EPEEF);*

## 2 - Motivação

*Um papel central e motivador. Lançando desafios aliciantes e concretos a vários elementos da comunidade escolar e educativa e dando todo o apoio necessário. (EPEEC);*

*Faz uma motivação constante, está atento aos interesses dos alunos e professores. Trabalha sistematicamente e diariamente num espaço que desperta a atenção para esses mesmos interesses. (EPEED);*

## 3 - Articulação

*Articulação no âmbito da comemoração de efemérides ou com o currículo; no apoio aos alunos para o desenvolvimento de trabalhos solicitados às diferentes disciplinas. (EPEEE)*

Apesar de os professores considerarem que a PB da sua escola solicita e motiva os restantes professores, verificamos que, no Balanço do Projeto, algumas coordenadoras não sentem que exista um trabalho de colaboração já consolidado. São assinalados como pontos fracos ou como ações para melhoria *envolver mais professores e alunos (EB); envolver mais departamentos curriculares no que respeita à promoção da leitura e literacias da informação (EE); e reforçar as atividades conjuntas a nível do Agrupamento (EC).*

Podemos inferir, pelos dados em análise que, nas seis escolas do nosso estudo, tanto a BE como o PB têm visibilidade na escola e que esta se manifesta através das iniciativas programadas no Projeto. Não deixamos, porém, de assinalar a constatação das coordenadoras quanto à necessidade de um maior e mais efetivo envolvimento dos professores. Esta situação ocorre nas escolas em Agrupamento pelo que podemos pensar que, nestes estabelecimentos de ensino, há uma maior dificuldade em articular conjuntamente as atividades. Tal situação pode decorrer de um maior afastamento geográfico ou da ausência de mobilização dos agentes envolvidos.

### **3.4. O impacto dos Projetos nas aprendizagens dos alunos**

As competências em leitura necessitam de treino e, por essa razão, quanto mais cedo se iniciar uma criança na leitura, melhor. Temos vindo a constatar, ao longo deste

trabalho, que educadores e professores têm, a par as famílias, um papel muito importante no desenvolvimento destas competências imprescindíveis para o crescimento de uma cidadania ativa. Para que qualquer cidadão possa ser autónomo, tome consciência de si próprio e dos outros, na moderna sociedade onde se insere, é essencial que possua o domínio da leitura (Soares, 2010). Este domínio, é, na opinião da autora, “determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão e no enriquecimento cultural” (p. 1). A autora afirma que, face aos resultados, nacionais e internacionais, sobre níveis de literacia, a escola não tem sido capaz de dotar de forma significativa os cidadãos de competências que lhes permitam uma integração e intervenção na sociedade. Apesar de se terem verificado algumas melhorias, a nível de resultados em exames nacionais, como apontámos na primeira parte deste trabalho, constatamos que, de facto, o nosso país ainda se situa em posições pouco favoráveis quando comparado com outros, no tocante a níveis de proficiência de leitura. O documento *Primeiros Resultados Portugal PISA 2012*, apresentado em 2013, apresenta dados relativos à proficiência dos alunos de 65 países/economias nos domínios da Matemática, da Leitura e das Ciências. Se em Matemática e, pela primeira vez, Portugal se encontra na média da OCDE, já o mesmo não se pode dizer em relação à Leitura onde se “regista um aumento de 8% de alunos com desempenhos abaixo do nível 2, quando comparado com o ciclo anterior de 10,8% em 2009, passa para 18,8% em 2012” (p. 25). O estudo explicita que “a percentagem de alunos que apresentam desempenhos abaixo do nível 2 é indiciadora da dificuldade que os países apresentam em dotar os seus alunos de um nível mínimo de competências” (p. 20). O nível máximo situa-se no 6.

Na tentativa de ultrapassar esta situação, surgiram programas como o PNL que, à escala nacional, procuraram envolver escolas, bibliotecas, comunidades locais e público em geral, em projetos de promoção da leitura e de desenvolvimento de competências de literacia. O público escolar foi o alvo prioritário das ações propostas por este programa. Decorridos cinco anos da primeira fase de implementação, que decorreu entre 2006 e 2011, o documento de *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos* (2011) refere que, apesar de ser um programa bastante abrangente e de envolver grande quantidade de projetos, agentes e destinatários, “é possível identificar com bastante segurança um conjunto de impactos claramente positivos” (p. 93). Realça-se que “um dos impactos mais salientes do PNL foi ter

contribuído decisivamente para que nas escolas do ensino básico de todo o país se tivesse implantado actividade regular e consistente de leitura orientada em sala de aula” (p. 94). Os resultados apresentados vão ao encontro do que é mencionado no Programa Pisa 2012: “em 2009 os resultados médios obtidos deixam, pela primeira vez, de ser significativamente inferiores à média da OCDE” (p. 101). Os autores desta avaliação concluem que “no conjunto, a avaliação realizada torna evidente que o Plano Nacional de Leitura 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” (p. 107). As perceções que os professores têm em relação ao impacto do PNL no que respeita às práticas pedagógicas, ao trabalho de equipa e à dinamização da BE são dos mais significativos. A corroborar esta afirmação, Menezes (2010), no seu estudo sobre os hábitos de leitura de alunos dos 2.º e 3.º ciclos e o impacto na aprendizagem, conclui, que:

a maioria dos professores pensa que o PNL veio alterar os hábitos de leitura dos alunos, na medida em que permite: criar hábitos de leitura, estimular o gosto/interesse pela leitura, dar a conhecer um leque variado de obras/autores, ler mais livros e de forma regular, aumentar o número de leitores e incentivar a participação nas actividades de leitura propostas pela BE. (p 162)

No nosso estudo pretendíamos saber quais as conceções dos professores envolvidos sobre o impacto que o Projeto tem nas aprendizagens dos alunos e, saber, juntos das coordenadoras, se se verificaram alterações a nível das práticas letivas dos professores. Assim à questão *De que forma é que os professores avaliam o envolvimento dos alunos nos Projetos?* os professores envolvidos no Projeto respondem que o envolvimento dos alunos se verifica através:

- Aumento das requisições

*Sim, principalmente quando as requisições domiciliarias aumentam ou os alunos vão procurar os livros apresentados na aula, na BE. (EPEEA);*

- Melhoria nas competências leitoras

*Torna os alunos mais autónomos e responsáveis pelas suas aprendizagens. Melhora as competências de leitura, o espírito crítico e a partilha do conhecimento. (EPEEB);*

*Os benefícios têm sido muitos e notórios. Lembro-me de uma aluna muito tímida e pouco participativa, apesar de interessada. Adorava ler e sempre que participava em projetos ou concursos de leitura transformava-se, demonstrava outra segurança, revelando-se uma pessoa mais segura e brilhante. Fiquei muito contente quando me convidou para participar no concurso de leitura da escola com ela. Antes de ela outros o fizeram, mas aquele pedido foi diferente para mim, obrigou-me a estar mais atenta e nervosa pois sabia que ela era muito exigente. (EPEED);*

- Amplia os conhecimentos

*Sim, novas leituras alargaram o conhecimento teórico para novas situações e diferentes contextos, permitindo ainda cruzar e integrar diferentes informações. (EPEEC);*

- Motivação na aprendizagem

*Todas as atividades propostas contribuem para as suas aprendizagens: a formação de utilizadores e a exploração dos guiões aprender a Ler+ tornam os alunos mais autónomos; a participação em concursos como o concurso de leitura online, fomenta a utilização das ferramentas digitais; o envolvimento como monitores da biblioteca desenvolve as competências cívicas, estimula o espírito colaborativo e os alunos aprendem e contribuem para a organização da biblioteca, partilhando o que já sabem com os pares, fazendo mesmo sugestões de leituras. (EPEEE);*

*Sim. No que respeita ao alargamento das conexões dessa aprendizagem, ou seja, em vez de os alunos se limitarem à aprendizagem simples de um conteúdo registado no manual, o projecto tem permitido que eles façam relações inesperadas com obras e autores que, não fazendo sequer parte do programa, são essenciais para um aprofundamento da sua aprendizagem, relacionando-a com diversos elementos, numa abrangência que os forma e os autonomiza; e, como consequência do referido, traz benefícios em termos da motivação para essa aprendizagem. Refiro três exemplos: o estudo do sentido da vida, em filosofia, foi introduzido por uma discussão, com a*

---

*participação de diversas turmas, do sentido da vida de Meursault, em O Estrangeiro, de Camus; a filosofia e os textos de Descartes foram introduzidos através de um pequeno-almoço (literalmente) em que se praticou a ideia da partilha do alimento como forma antiga de convívio e discussão; a actividade sobre a percepção de sons, odores ou sabores ligados à experiência dos Descobrimentos foi certamente das experiências mais marcantes para os jovens alunos no sentido de dar um conteúdo à sua visão meramente teórica dos Descobrimentos. (EPEEF)*

Através das respostas inferimos que os professores percecionam o Projeto como sendo bastante significativo para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Reconhecem mérito no Projeto a nível da motivação dos alunos e no desenvolvimento das competências leitoras. Há uma referência ao aumento de livros na BE, o que só foi possível, cremos, com a verba atribuída ao Projeto. Segundo os professores esta situação contribui para um aumento das requisições e, em consequência, para a descoberta de novas leituras. Noutra nível, o das relações interpessoais, parece-nos que o Projeto aproxima alunos e professores e alunos dos seus pares, em situações de contacto com a leitura. A propósito da ligação que os alunos podem estabelecer com a BE, Todd (2006), citado por Balça e Fonseca (2012), afirma:

os alunos reconhecem que quando as bibliotecas têm responsáveis com formação, nomeadamente em literacia da informação, que colaboram com os alunos e professores no sentido de transformar a informação em conhecimento, estão a contribuir para o seu sucesso educativo e para o desenvolvimento das literacias imprescindíveis nesta sociedade (p. 69).

Calçada (2014), numa entrevista a propósito do tema da formação de leitores, diz que “as competências leitoras são condição transversal para ter informação e conhecimento” (p. 34), acrescentando que vivemos numa “sociedade multimodal” e exigente e, para tal, há que ensinar mais e ensinar em ambientes diversificados.

A BE é um espaço onde se podem diversificar atividades que possibilitam novas formas de aprender. Até que ponto estas aprendizagens têm um impacto significativo no sucesso escolar, não é, no caso do nosso estudo, uma questão de resposta fácil. Para tal teríamos de estar na posse de mais elementos para podermos chegar a resultados mais conclusivos. Podemos, apenas, cingir-nos aos dados das

entrevistas e aos que obtivemos através dos documentos referentes aos Projetos. O Balanço do Projeto contém um ponto intitulado “Impacto do Projeto na escola /comunidade” e, neste espaço, as coordenadoras apresentam, com exemplos, as mais-valias do Projeto para cada comunidade educativa. Da nossa observação destes documentos concluímos que, para as coordenadoras, o Projeto permitiu a consolidação de leitores críticos e competentes, traduzindo-se em níveis de frequência e requisição de livros; possibilitou alguma articulação com o trabalho em sala de aula; envolveu os encarregados de educação e restante comunidade; valorizou a BE porque se realizaram ali mais atividades, contribuindo para a consecução de um “clima de escola leitora”; levou, para o quotidiano de professores e alunos, a leitura literária e contribuiu para a formação humana, cultural e científica dos alunos. Parece-nos que estas observações estão em consonância com as afirmações dos professores assinaladas anteriormente.

Se todos os professores que estão envolvidos na elaboração e concretização do Projeto referem a influência e mudança proporcionada pelo desenvolvimento do Projeto junto da comunidade escolar será também interessante perceber o que pensam as coordenadoras dos Projetos sobre a mudança nas práticas dos professores. Foi o que tentámos apurar com a seguinte questão: *Com a implementação do projeto verificaram-se mudanças visíveis nas práticas letivas dos professores envolvidos?*

*Sim com maior participação e adesão dos professores, de um modo geral. Aqui no Agrupamento através da adesão ao Projecto de final de ano o “Open Day” em que a BE convida a comunidade educativa a vir à escola ver as actividades que foram desenvolvidas ao longo do ano pelos alunos a nível da leitura e em articulação com a BE, Todos os departamentos, desde o pré-escolar , participam, embora uns mais do que outros como é evidente. Mais 90% dos professores participam e todas as disciplinas estão envolvidas. Nesse dia há teatros, mostras, exposições, leitura no jardim, nas salas de aula, conferências, entrevistas. Sempre em actividades que têm a **leitura** como tema central. (EPCEA)*

*Os professores vão à biblioteca para conhecer melhor o seu fundo documental (era raro consultarem este equipamento) e motivam os alunos para a leitura. Isso verifica-se com o aumento significativo da requisição domiciliária. (EPCEB)*

*Sim: integram sistematicamente a leitura no currículo e o ensino dos media.*

<i>Relativamente à interdisciplinaridade têm mais dificuldade, mas começa a haver algumas iniciativas. De resto, é mesmo induzida por mim. (EPCEC)</i>
<i>Não tenho dados que me permitam fazer este juízo. Apenas posso afirmar que vários professores envolvidos em atividades, continuaram a aceder e a procurar-nos para participação. (EPCED)</i>
<i>Sim. Através de uma maior abertura às atividades propostas e apresentação de sugestões para articulação. (EPCEE)</i>
<i>É um pouco complicado responder a esta questão mas penso que sim porque o Projeto tem uma prática de leitura institucionalizada em toda a escola, havendo um enquadramento que nos legitima para fazer diferente. Os professores estão mais sensibilizados e sempre que são solicitados colaboram. Há uma abertura para a leitura ser levada para a sala de aula. O Projeto levou a um aumento da cultura geral, trouxe o livro para o quotidiano de todos os alunos, o que é importante pois de outra forma muitos não teriam hipótese de contactar com a leitura literária. Os alunos também respondem com entusiasmo às nossas actividades. (EPCEF)</i>

Podemos concluir que as coordenadoras são as principais impulsionadoras dos Projetos tal como já tinha sido mencionado pelos seus colegas. Na maioria das vezes, as ideias e iniciativas partem das coordenadoras que as apresentam em reuniões. Através das suas afirmações podemos deduzir que os professores destas escolas utilizam a BE e os seus recursos, participando nas atividades. Esta é uma situação recorrente, em nossa opinião e baseando-nos na nossa experiência como PB, que tem também lugar em BE que não aderiram ao Projeto. Contudo, nas escolas alvo do nosso estudo, parece haver uma prática regular de promoção da leitura e de motivação nos alunos.

As coordenadoras não explicitam claramente de que modo é que o Projeto mudou as práticas letivas dos professores. Pensamos que é um aspeto difícil de analisar, como responde a coordenadora da escola F. Se tivéssemos tido oportunidade seria interessante saber, por exemplo, como é que os livros, requisitados na BE, são utilizados em contexto de sala de aula. Uma das coordenadoras (EC) manifesta-se quanto à interdisciplinaridade que ainda é pouco praticada.

A questão do trabalho desenvolvido de forma interdisciplinar, obrigando a uma colaboração entre os docentes, continua a ser apresentada como não sendo de fácil execução, como aliás, a literatura sobre o tema revela. Segundo Formosinho e Machado

(2008), é na implementação de projetos na escola que existe uma “cultura de colaboração”, inventada e controlada pelos professores que a procuram. Os projetos resultam das ações dos professores e as relações de colaboração “partem deles próprios e são sustentadas por eles, assim como resultam da percepção do valor que eles atribuem ao trabalho em conjunto” (p. 10). Na opinião dos autores, estas relações de colaboração são muitas vezes desenvolvidas em encontros informais, “em locais e tempos determinados ou alargam-se no tempo e no espaço, visam resultados de grau relativamente elevado de previsibilidade ou os resultados esperados são incertos e imprevisíveis” (p. 10). Porém, através dos projetos, os professores podem trazer inovação à escola, seja na sala de aula ou ao nível da escola. As inovações, são, para estes autores, baseando-se em Barroso (2001):

as micro-mudanças com capacidade para desfazer a aparência de rigidez e uniformidade da pedagogia colectiva, desde logo, na disposição dos alunos na sala de aula, no tipo de trabalhos que executa e no tipo de relações que se estabelecem entre si e o professor (pp.10-11).

Os projetos podem modificar as práticas pedagógicas e possibilitar aos professores a troca de materiais e a partilha de experiências. No entanto, o trabalho individual centrado no cumprimento de metas e programas continua ainda a dominar a prática letiva. Fullan e Hargreaves (2001), citados em Formosinho e Machado (2008), chamam a atenção para o facto de o currículo poder se trabalhar em articulação no interior da escola e originar assim o trabalho colaborativo, numa perspetiva que os autores denominam de “profissionalismo interactivo”.

Como tentámos comprovar na análise e interpretação dos nossos Projetos há, da parte dos professores, a demonstração de um empenho na concretização de tarefas que envolvem os seus pares e a restante comunidade educativa. Apesar dos condicionalismos que os professores encontram na concretização de um trabalho colaborativo, parece-nos que a afirmação de um dos professores envolvidos no Projeto é bastante elucidativa: *acredito que o esforço de cada um tem motivado os outros a fazer melhor.*



## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

### *Viagem*

*Aparelhei o barco da ilusão  
E reforcei a fé de marinheiro.  
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro  
O mar...  
(Só nos é concedida  
Esta vida  
Que temos;  
E é nela que é preciso  
Procurar  
O velho paraíso  
Que perdemos).  
Prestes, larguei a vela  
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.  
Desmedida,  
A revolta imensidão  
Transforma dia a dia a embarcação  
Numa errante e alada sepultura...  
Mas corto as ondas sem desanimar.  
Em qualquer aventura,  
O que importa é partir, não é chegar*

Torga (2007, p. 216)

Enquanto professora bibliotecária e simultaneamente coordenadora do Projeto aLeR+ na nossa escola, sempre tivemos a preocupação em averiguar até que ponto o Projeto poderia promover efetivamente a leitura junto da comunidade escolar e, com isto permitir um trabalho conjunto com o objetivo de melhorar o ensino e as aprendizagens. Por esta razão decidimos empreender o nosso estudo em escolas aLeR+ que tinham demonstrado, através de diversas atividades, boas práticas no âmbito da promoção da leitura. Escolhemos escolas situadas em concelhos diferentes, com tipologias também elas diferentes, abrangendo todos os níveis de ensino mas que se enquadravam nas características atrás mencionadas.

As conclusões do nosso estudo baseiam-se nos dados obtidos e estão estruturadas segundo as questões investigativas às quais nos propusemos dar resposta no decurso da investigação. Fazemos referência aos pontos que nortearam o nosso estudo e que se prendem com o Projeto aLeR+ e a transversalidade curricular; a importância do trabalho colaborativo entre os professores bibliotecários/coordenadores e os professores

envolvidos no Projeto; a relevância e o impacto do Projeto na aprendizagem e no sucesso dos alunos e as concepções que têm estes professores sobre a operacionalização do referido Projeto.

O conceito de transversalidade, utilizado nos programas e nas metas curriculares do ensino do Português, surge relacionado com a abordagem transversal do ensino e a aprendizagem da língua associada ao desenvolvimento de competências da compreensão e expressão oral e escrita. A disciplina de Português, dadas as suas especificidades, deve constituir-se como um espaço de transversalidade, permitindo aos alunos o desenvolvimento dos seus conhecimentos e aptidões linguísticas (PPES (2001-2002). O desenvolvimento das competências, como indica o CNEB (2001), “pressupõe que todas as áreas curriculares atuem em convergência” (p. 16) e a sua operacionalização deverá ter um carácter transversal. Os professores que entrevistámos utilizam esta concepção do termo para se referirem ao modo de execução dos Projetos aLeR+, na concretização das atividades. Para além deste termo encontramos, também, e, com mais frequência, a utilização da palavra interdisciplinaridade quando os professores se referem à junção das disciplinas no desenvolvimento de determinado tema. As duas noções estão, num sentido epistemológico, muito próximas. Como refere Paviani (2008), estes dois termos são condição atual tanto da investigação científica como da ação pedagógica.

Nos Projetos que analisámos verificámos a existência da prática de alguma transversalidade curricular na execução de atividades promotoras de leitura que interligam diferentes disciplinas. O facto de a rede aLeR+ estabelecer uma estrutura de planificação das atividades a desenvolver no âmbito da promoção da leitura leva a que cada escola/agrupamento siga o mesmo modelo de organização das suas ações. No entanto, por serem distintas e com populações escolares heterogéneas, as escolas planificam as atividades tendo em conta o público-alvo e o contexto escolar.

Constatámos que a articulação curricular nas escolas em Agrupamento se faz mais entre turmas e ciclos, enquanto nas duas escolas não agrupadas, as atividades envolvem diferentes disciplinas. Em ambos os casos está sempre presente a promoção da leitura, nas suas diferentes vertentes. As escolas agrupadas englobam níveis de ensino que vão do pré-escolar ao 3.º ciclo, encontrando-se, por vezes, distantes fisicamente, o que dificulta o trabalho dos professores. As coordenadoras dos Projetos

apontam as reuniões com os coordenadores de estabelecimento para a planificação das atividades a desenvolver no Agrupamento. Estas consistem, para o pré-escolar e o 1.º ciclo, essencialmente, em dinâmicas de leitura que têm um carácter mais lúdico-festivo. Nas escolas não agrupadas a leitura assume-se como essencial para obter e ampliar conhecimentos e competências de interpretação e compreensão. Sendo escolas de 3.º ciclo e secundário os professores estão focados no cumprimento dos programas e na preparação para os exames nacionais sendo estes factos apontados, por vezes, como inibidores ao desenvolvimento das atividades propostas pelas coordenadoras. No entanto, é também referido que a iniciativa de solicitar a participação dos professores da escola parte, essencialmente, das coordenadoras e que, quando instados, os professores, de uma maneira geral, colaboram, resultando benefícios para a escola e para os alunos. Sendo nestas escolas que encontramos as faixas etárias com um maior afastamento e até relutância no que respeita à leitura, as coordenadoras mencionam, tanto nos Projetos como nas entrevistas, que há a preocupação de colocar a leitura no centro das atenções de toda a escola, mesmo que seja em pequenas ações como por exemplo ocupar cinco minutos de uma aula para ler um pequeno texto em prosa ou poesia.

A leitura, enquanto prazer, está também presente nos Projetos, sendo que os professores a assumem como o centro das suas prioridades, tal como prevê o documento *Orientações* (2008).

Ao preconizar atividades que têm em conta a promoção da leitura englobando as várias áreas do saber as coordenadoras e os professores envolvidos referem que este Projeto potencia um contacto regular com o livro, que é trazido para o quotidiano dos alunos, ao mesmo tempo que forma leitores mais competentes e cidadãos mais cultos e interventivos. Este parecer vai ao encontro da opinião de Martins e Mesquita (2010) quando afirmam que “é preciso formar leitores que saibam ir além do sentido literal dos textos e interpretá-los, relacionando-os com outros textos e discursos que fazem parte da realidade social” (p. 236).

As atividades de maior relevância nas escolas e que envolvem os alunos de diversas turmas e ciclos e apelam à participação de algumas disciplinas têm lugar aquando da comemoração de efemérides, em exposições, em concursos de leitura e escrita e, sobretudo na “Semana da Leitura” onde o livro é pretexto para as mais distintas atividades que vão desde o habitual convite a escritores e contadores de

histórias, mas também a saraus culturais, integrando outras artes como a música, o teatro ou a pintura. Esta premissa é defendida por Soares (2003) ao mencionar que a atenção dada às atividades de promoção e animação da leitura “pode cobrir um espectro de referências articuláveis com o âmbito dos saberes das várias disciplinas do currículo” e pode ainda “caminhar a par [...] de interesses culturais, científicos, sociais, ambientais, etc.” (p. 42).

Na escola atual, segundo Lima (2007), “um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio directo com os ‘seus alunos’ mas também na interacção com outros profissionais quer da sua área de intervenção, quer de outros domínios com eles relacionados” (pp. 151-152).

Os professores envolvidos nos Projetos que analisámos, entendem existir um trabalho colaborativo entre os professores que dinamizam as atividades. Consoante as temáticas a trabalhar, assim se envolvem também as diferentes disciplinas. Verificamos que nas escolas em Agrupamento, a colaboração se efetiva mais ao nível das escolas, com a formação de parcerias entre escolas e entre estas e a BE. Os educadores e professores desenvolvem atividades com as suas turmas e também entre os diferentes ciclos. Nas duas escolas secundárias, em que o Projeto tem como destinatários apenas os elementos destas escolas, vislumbramos o trabalho colaborativo a nível de algumas disciplinas. As disciplinas intervenientes são essencialmente disciplinas ligadas às Humanidades como Português, História, Filosofia; às Artes como Oficina de Artes e Artes Visuais. As disciplinas de Biologia e Geologia surgem numa das escolas secundárias. A disciplina de Matemática é apontada como aquela em que mais dificilmente se consegue obter uma colaboração. Esta situação é justificada pelo facto de estes professores se centrarem fundamentalmente nos exames nacionais e por este motivo não estão tão disponíveis para encetar um trabalho que lhes possa ocupar as aulas. Balça e Fonseca (2012), no seu estudo sobre as relações que se estabelecem entre os docentes e a BE, reforçam que são os professores dos grupos disciplinares de Português, História e Filosofia os que mais utilizam a BE.

As coordenadoras dos Projetos, talvez pela sua experiência enquanto PB, são mais reservadas quanto a esta questão pois dizem que sentem a necessidade de um maior envolvimento dos professores, fazendo referência à necessidade de um maior

empenho a nível dos departamentos curriculares. Estas estruturas são de extrema importância nas escolas pois cada coordenador tem, entre outras incumbências, a de realizar reuniões com os grupos que compõem o respetivo departamento com o objetivo de planificar e organizar as suas dinâmicas. Se as propostas para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo podem e devem ser da iniciativa das PB/coordenadoras do Projeto, também, na opinião de Balça e Fonseca (2012):

os coordenadores dos departamentos devem cooperar com a Biblioteca Escolar, de forma a assegurar que ela contenha os recursos de informação e serviços necessários e específicos das suas áreas disciplinares e envolver a BE no desenvolvimento do currículo através das suas planificações. Os professores devem cooperar com os professores bibliotecários para que, em conjunto, optimizem o potencial dos serviços da biblioteca (p. 72).

Na nossa investigação encontramos, em algumas escolas, referências a reuniões de departamentos ou de conselhos de turma em que o PB está presente mas não é explicitado de que forma é planificado, executado e avaliado o trabalho que é desenvolvido em conjunto. Apesar de os professores que inquirimos afirmarem que o Projeto tem visibilidade na escola e se constitui *como uma estratégia para toda a escola /agrupamento*, o trabalho colaborativo não é suficientemente explicado.

Os professores envolvidos no Projeto consideram, de um modo geral, que mesmo sendo difícil de saber até que ponto o Projeto é portador de benefícios nas aprendizagens e conseqüente sucesso dos alunos, é notório um aumento nas requisições de livros na BE e uma maior participação nas atividades. A melhoria ao nível das competências leitoras, verifica-se, segundo os professores, na autonomia, na responsabilidade, no espírito crítico e na partilha de conhecimentos. O Projeto possibilita um trabalho na sala de aula mas também na BE onde existem recursos que contribuem para uma outra dimensão da leitura que não seja em suporte papel. Desta forma os alunos tornam-se utilizadores das novas ferramentas digitais, exploram e pesquisam outros conteúdos que concorrem, também, para as suas aprendizagens. Como nos diz Proença (2011), “a Biblioteca Escolar assume hoje em dia um importante papel como recurso educativo onde a prática e a teoria surgem interligadas e as oportunidades de investigação surgem como essenciais” (p. 253). Um dos professores de uma das escolas secundárias refere que os alunos tomam contacto com outras obras e autores, para além dos indicados nos manuais escolares, e que *são essenciais para um aprofundamento da sua aprendizagem, relacionando-a com diversos elementos, numa*

---

*abrangência que os forma e os autonomiza; e, como consequência do referido, traz benefícios em termos da motivação para essa aprendizagem.*

Sobre a questão do manual escolar diz Soares, (2010) “por muito bom que seja o manual, o educador sempre terá necessidade de o enriquecer, perspectivando-se criticamente relativamente aos conteúdos e à abordagem dos temas propostos, confrontando as suas potencialidades com as de outros materiais” (p. 5).

A utilização dos media, a par da promoção da leitura, é também mencionada pelos professores como outra das linhas de força do Projeto. Duas das escolas fazem referência à criação de livros digitais e de pequenos filmes.

Para além dos aspetos acima referidos, os professores percecionam o Projeto como contribuindo para a formação cívica dos alunos, por exemplo nos alunos monitores da BE, e estimula o espírito colaborativo dado que partilham, com os seus pares, as leituras que fazem. Segundo Lonsdale (2003) e Conde e Martins (2009), citados por Balça e Fonseca (2012), há estudos, realizados em países com tradição em bibliotecas escolares como é o caso dos Estados Unidos e do Canadá, que comprovaram o impacto que as BE, com boas condições, a nível de recursos materiais e humanos, podem ter no sucesso dos alunos.

No nosso estudo procurámos conhecer as conceções que os professores têm sobre a implementação e o desenvolvimento do Projeto na sua escola/agrupamento, no tocante, por um lado, ao trabalho colaborativo que se estabelece entre o PB /coordenador do Projeto e os outros professores e, por outro lado, relativamente ao impacto que o Projeto tem no ensino e na aprendizagem.

Constatámos que, nos documentos que fazem referência ao Projeto, as coordenadoras entendem que a existência do Projeto na escola veio facilitar a promoção da leitura nas suas múltiplas vertentes. Para além de uma verba atribuída pela rede nacional aLeR+ que permite a aquisição de material diverso, há um apoio por parte das direções das escolas que é fulcral no incremento das atividades. Tanto os professores envolvidos como as coordenadoras têm conceções similares no que diz respeito à importância do Projeto. Há uma referência às áreas de incidência, definidas pela rede aLeR+, que foram alvo de um trabalho conjunto entre as várias escolas do Agrupamento, entre ciclos, entre turmas e entre disciplinas. O envolvimento da

---

comunidade educativa que inclui as famílias e outras entidades é também mencionado como constituindo um aspeto de relevo no desenvolvimento do Projeto. As famílias são, essencialmente nas escolas do pré-escolar e 1.º ciclo, convidadas a participar nas atividades dos seus educandos seja para visitar uma exposição ou assistir aos espetáculos de final de ano.

As conceções dos professores vão no sentido de que é necessário, na promoção da leitura, aliar a cognição e a fruição, a compreensão leitora e o prazer de ler. Por esta razão verificamos, nos Projetos, atividades que conjugam, ou tentam conjugar, num mesmo plano, estas duas valências.

Quanto ao trabalho colaborativo, os professores têm conceções um pouco diferentes sobre a sua operacionalização. Os professores, que desenvolvem trabalho integrando o Projeto nas suas práticas letivas ou participando em ações levadas a cabo pela BE, afirmam que este tipo de trabalho depende das relações interpessoais que se estabelecem entre a equipa do Projeto e os restantes professores assim como do envolvimento da coordenadora que consideram ser um elemento facilitador neste trabalho. As coordenadoras, como já antes fizemos menção, pensam que é necessário um maior envolvimento dos professores, sobretudo de disciplinas que, tradicionalmente, menos colaboram nas atividades. O PB assume um papel centralizador em todo este processo e é percecionado pelos outros docentes como o elemento que motiva, apoia e coloca desafios constantes aos outros professores para que interajam, o que vai ao encontro da opinião de Lowe (2000), “all members of the school community need to understand that the library media specialist is uniquely qualified, valuable, and able to provide essential information literacy instruction and valuable information services” (p. 3).

Sobre o impacto que o Projeto tem, ao nível do ensino e das aprendizagens, a ideia veiculada pelos professores é a de que se alteram algumas práticas e que as atividades propostas contribuíram para as aprendizagens dos alunos. O facto de haver um envolvimento de professores de diferentes áreas curriculares, a lecionar diferentes ciclos e anos de escolaridade proporcionou um trabalho transversal e interdisciplinar.

Brandão (2011), num trabalho de investigação num Agrupamento de escolas onde foi implementado o Projeto aLeR+, no seu primeiro ano, apresenta a seguinte conclusão, com a qual concordamos:

as actividades de leitura assumem-se, assim, como um factor determinante na motivação e no envolvimento dos alunos na sua formação escolar, enriquecendo-os e preparando-os para atingirem mais facilmente os níveis de aprendizagem definidos no seu currículo (p. 131).

Num país, como o nosso, em que os níveis de literacia ainda se mantêm significativamente baixos, aprender a ler para obter informação e transformá-la em conhecimento deve ser uma das prioridades do sistema de educação. Se queremos, a breve trecho, atingir patamares semelhantes aos de outros países europeus, no que respeita ao desenvolvimento das múltiplas literacias, então temos que investir em escolas apetrechadas, com recursos humanos e materiais, capazes de fazer a diferença.

No atual momento que atravessamos, marcado por graves problemas económicos que se repercutem na sociedade em geral, e na escola em particular, é necessário um esforço, por parte de todos os agentes educativos, no sentido de melhor preparar a jovem geração a enfrentar um futuro que não se adivinha fácil. A escola, enquanto centro de aprendizagem e de formação, e o núcleo familiar, como garante da educação, deverão adaptar-se às mudanças que, continuamente, conduzem a transformações nas nossas vidas. É essencial dotar as crianças e os jovens de ferramentas que os tornem cidadãos atuantes com um domínio das competências essenciais de literacia da leitura, dos media e da informação. Neste contexto, os projetos de leitura são fundamentais para colmatar as desigualdades sociais, para alargar conhecimentos e para articular saberes. A BE, já sedimentada por alguns anos de trabalho em rede, afigura-se como um poderoso meio para possibilitar a toda a comunidade educativa o contacto com o livro e a leitura em diferentes suportes. O PB tem um papel preponderante na divulgação e concretização de ações promotoras de leitura. A sua atuação passa por criar, ainda que sujeita a muitos condicionalismos, uma comunidade alargada de leitores. Como sabemos, ler é poder e poder ter é conhecer e conhecer-se. Não podemos deixar de nos rever nas palavras de Soares (2003) ao afirmar que “ler não é só ler. Ler é também uma forma de estar, fazer, ter, ser. Quem lê faz coisas, está em lugares, tem coisas, é uma pessoa, que quem não lê não faz, não tem, não é” (p. 66).

Para finalizar, podemos dizer que o Projeto aLeR+ se apresenta como um pólo aglutinador que congrega em si a promoção da leitura, o trabalho colaborativo e a

articulação com a biblioteca escolar e o professor bibliotecário potenciando, deste modo, um melhor ensino e uma melhor aprendizagem. As escolas que aceitaram o repto lançado pelo Projeto puderam enriquecer os seus planos de trabalho com ações que visaram o desenvolvimento de competências leitoras ao longo de toda a escolaridade. São exemplos destas ações a criação de espaços de leitura tanto na escola como na comunidade exterior, a presença de escritores e outras personalidades consideradas relevantes para os diferentes ciclos de ensino, ateliês e concursos que se estendem, em alguns casos, a todas as escolas do Agrupamento, sessões de formação tanto para professores como para alunos, entre outras. As verbas que são atribuídas pela rede do Projeto aLeR+ permitem a aquisição de materiais essenciais à consecução das diversas iniciativas que, de outro modo, não seriam possíveis dados os fracos orçamentos das escolas. Pudemos constatar que estas escolas aLeR+, para além de reforçarem o seu fundo documental, compram, também, materiais audiovisuais tais como computadores, televisores ou máquinas digitais (Anexos V, VI, VII, VIII, IX e X, em formato digital).

Na nossa opinião um Projeto como o aLeR+, quando devidamente enquadrado na cultura de escola, cria oportunidades para o desenvolvimento de práticas colaborativas na medida em que possibilita um trabalho de parceria entre os vários agentes educativos, partilhando, assim, práticas e saberes. Apesar de termos verificado que este trabalho colaborativo se desenvolve ainda de forma exígua acreditamos que, nesta segunda fase da aplicação do Projeto, as escolas possam levar a cabo mais ações que envolvam docentes, não docentes, famílias e restante comunidade educativa. O grande benefício será sem dúvida para os alunos, alvo principal deste Projeto. Para que tal aconteça é imprescindível que os docentes estejam disponíveis e motivados. Concordamos com Araújo, (2012), quando afirma que “as relações de trabalho baseadas na colaboração têm ainda de ser espontâneas e voluntárias; os envolvidos têm de sentir vontade e interesse pela partilha e, ao mesmo tempo, devem estar empenhados na mudança” (p.18).

O nosso estudo oferece algumas limitações nomeadamente por se tratar de um trabalho com uma amostra reduzida, de apenas seis escolas e doze professores entrevistados. Sabemos que estes condicionantes interferiram nas nossas conclusões, restringindo-as. Apesar de estas escolas serem reconhecidas, pela rede nacional aLeR+,

como desenvolvendo boas práticas de promoção da leitura, não nos focámos em observações mais concretas do desenvolvimento dos seus Projetos, através das quais poderíamos ter obtido respostas mais esclarecedoras. Centrámos-nos, apenas, na análise dos documentos que nos pareceram oferecer as respostas para a nossa questão central mas que se afiguraram ser limitadas. Quanto às entrevistas, estas foram unicamente feitas aos professores envolvidos diretamente na dinamização dos Projetos o que não possibilitou obter uma grande quantidade de dados. A investigação sobre a temática por nós abordada é quase inexistente o que também constituiu uma limitação para o nosso trabalho. Sugerimos que em trabalhos futuros sobre esta temática se alargue o corpus do estudo e se tenham em conta os alunos elemento-chave em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Uma vez que continuamos a exercer o cargo de professora bibliotecária e coordenadora do Projeto aLeR+, na nossa escola, persistiremos em concretizar os seus objetivos, dinamizando atividades e envolvendo cada vez mais a comunidade educativa. Estamos convictos de que este Projeto potencia a promoção da leitura e da escrita e origina, conseqüentemente, uma melhoria ao nível das aprendizagens dos alunos. Com este estudo, ainda que padecendo de algumas limitações, como já dissemos, pensamos ter contribuído para que se tenha uma noção dos Projetos aLeR+ não como mais um mero projeto de escola mas como um aliado na progressão do ensino e da aprendizagem.

## Referências

Abreu, J e Soares, G. (2009). A constituição do aluno leitor através das concepções de leitura dos professores e suas ações. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Acedido em 12 de janeiro de 2014 em [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE\\_1076.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_1076.pdf)

Aguiar e Silva, V.M. (1988). Teoria da Literatura. Coimbra. Almedina.

Andrade, E.de (1987). Poesia e Prosa. *Os amantes sem dinheiro*. Lisboa. Círculo de Leitores

Araújo, H. (2012). Projetos de leitura e trabalho colaborativo: concepções e práticas de professores e professores bibliotecários. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Universidade Aberta.

Balça, A e Fonseca, M. A (2012). Os docentes e a biblioteca escolar: uma relação necessária *Revista Lusófona de Educação, nº 20*, pp 65-80. Acedido em 20 março de 2012 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2938/2213>

Balula, J.P.R. (2007). Estratégias de Leitura funcional no Ensino/Aprendizagem do Português. Dissertação de Doutoramento. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Barbosa, M. I. (2009). Transversalidade da língua portuguesa: representações de responsáveis educativos Tese de Mestrado. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Lisboa. Edições 70.

Bastos, G. (1999). Literatura Infantil e Juvenil. Lisboa. Universidade Aberta

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa. Gradiva

Blásquez, F. A. (2005). Sobre la Literatura en la adolescência. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, nº 6*. Acedido em 20 de maio de 2013 em <http://www.redalyc.org/pdf/853/85300609.pdf>

---

Boavida, A. M. e Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* Lisboa. APM, p. 43-55. Acedido em 12 de janeiro de 2013 em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte(GTI).pdf).

Boelens, H. (2010). The evolving role of the school library and information centre in education in digital Europe .Middlesex University. Dssertação de Doutotramento.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). Investigação Quantitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto. Porto Editora.

Braconnier, A. e Marcelli, D. (2000). As mil faces da adolescência. Lisboa. Climepsi Editores.

Brandão, O. (2011). A Ler+ em Milheirós de Poiares: um projecto em acção. Dissertação de Mestrado, Lisboa Universidade Aberta.

Cadório, L. (2001). O gosto pela Leitura. Lisboa. Livros Horizonte.

Calçada, T (2014). Formar Leitores. *Revista Ler*, nº133.

Calixto, J. A. (1996). A biblioteca escolar e a sociedade da informação. Lisboa. Editorial Caminho.

Capelo, L. (2009). A transversalidade da língua materna: instrumentos e práticas. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior

Caramichael, P. (2008). The Independent Learning Centre -Teaching our students to love again...learning that is. Concordia Lutheran College Australia. Acedido em 29 de março de 2012 em <http://www.kzneducation.gov.za/Portals/0/ELITS%20website%20Homepage/IASL%202008/professional%20papers/carmichaelpp.pdf>

---

Cardoso, T. (2007). *Interacção verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Tese de Doutoramento. Aveiro. Universidade e Aveiro.

Carmo, H. e Ferreira M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia de auto aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

Cartier, S. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec Français* n° 123, pp.36-38. Acedido em 10 de janeiro de 2013 em <http://id.erudit.org/iderudit/55895ac>

Carvalho, A. R (2006) *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Cerqueira, A. (2006). *Projecto de sensibilização para a leitura em contexto de sala de aula*. Acedido em 3 de abril de 2012 em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/projecto\\_Leitura\\_1.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/projecto_Leitura_1.pdf)

Cerrillo, P e Torrijos,C. (2008). Recursos y metodologia para el fomento de la lectura. *Estudios e Investigaciones*. Acedido em 30 de março de 2012 em <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n8-cerrillo-torremocha.pdf>

Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da Educação. Autonomia e Descentralização*. Lisboa. Ministério da Ciência e da Educação.

Costa, A. (2008). Interdisciplinaridade e transversalidade: considerações sobre a epistemologia do trabalho escolar brasileiro. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Vol, 9, n°2. Acedido em 28 de março de 2013 em <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1205>

Costa, A. F. da (coord.), Pegado, E. Ávila, P. Coelho, A. R. e Alves T., (2009) *Avaliação dos 2.º e 3.º Anos do Plano Nacional de Leitura*. Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE). Acedido em 3 de fevereiro de 2013 em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudios/uploads/ficheiros/avaliacao\\_externa\\_2\\_3\\_anos\\_19set.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudios/uploads/ficheiros/avaliacao_externa_2_3_anos_19set.pdf)

Costa, A. F. da (coord.), Pegado, E. Ávila, P. e Coelho, A. R. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura – Os primeiros cinco anos*. Lisboa: Centro de Investigação e

---

Estudos de Sociologia. Acedido em 3 de fevereiro de 2013 em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacao\\_externa\\_5\\_anos\\_de\\_pnl\\_cies.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf)

Coutinho, V. e Azevedo, F. (2007). *A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola*, in Formar Leitores – Das teorias às práticas. Lousã. Lidel.

Cunha, S. (2010). O papel do professor de Língua Portuguesa no paradigma da Educação inclusiva. *Revista Idea*. Vol. 2, nº 1, pp.31-35.

Dagges, A. (2006). A biblioteca escolar promotora da leitura e da literacia. *Proformar - Revista online*. Edição 16. Acedido em 11 de outubro de 2013 em [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_16/be\\_promotora\\_literacia.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_16/be_promotora_literacia.pdf)

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar. Curitiba*, nº 31, p. 213-230. Editora UFPR.

Das, L. H. (2008). Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho, *Newsletter RBE*, nº 3. Acedido em 4 de outubro de 2014 em [http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib\\_sec\\_21.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib_sec_21.pdf)

Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*, in Fazer Investigação-contributos para a elaboração de dissertações e teses. Lima, J. Á. de, Pacheco, J.A. (org.). Porto. Porto Editora.

Ferreira, A.I. e Rodrigues, R. I. (2011). Motivação para a leitura e processos cognitivos em alunos do primeiro ciclo do Ensino Básico. *Revista Psicologia Educação e Cultura*. Vol. XV, nº 1, pp.61-76.

Formosinho, J. e Machado, J. (2008). Currículo e Organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*. Vol. 8. Pp 5-16. Acedido em 7 de maio de 2014 em [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho\\_machado.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf)

Freire, A. (2007). Biblioteca Escolar e Sala de Aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa Escola Secundária. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Universidade Aberta.

---

Fullan, M. (2008). *What's Worth Fighting For in The Principalship*. 2<sup>nd</sup> ed. Teachers College. Columbia University.

Furtado, J.A. (1995). *O Livro*. Lisboa. Difusão Cultural

Gersão, T. (2005). *Histórias de ver e andar*. Lisboa D. Quixote.

Giasson, J. (2000). *A Compreensão Leitora*. Lisboa. Edições Asa.

Guembe, D. C. (2005). *Literatura Juvenil. Un viaje de descubrimiento*. *Revista de Literaturas Modernas*, nº 35.

Guerra, I (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de conteúdo sentidos e formas de uso*. Estoril. Príncípia.

Hargreaves, A., Earl, L. e Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança: reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto. Porto Editora.

Hillesheim, A. I e Fachin, G. (2003). *Biblioteca escolar e a leitura*. *Revista ACB*. Vol. 8, nº1. Acedido em 21 de janeiro de 2014 em <http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/viewArticle/404/507>

IFLA/UNESCO. *Diretrizes para Bibliotecas Escolares* (2002), versão em português (Portugal) 2006, trad. Maria José Vitorino. Acedido em 3 de dezembro de 2013 em <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library>

Kulthau, C., Maniotes, L. e Caspari, A. (2007). *Guided Inquiry Learning in the 21st Century*. Libraries Unlimited. London

Lages, M., Liz, C., António, J. e Correia, T. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa. Gabinete de Estatística Planeamento da Educação.

---

Lance, K. C. (s. d.). *The importance of school libraries*. Acedido em 14 de abril de 2013 em <http://www.laurabushfoundation.org/Lance.pdf>.

Leal, S. (2006). Os processos de reconfiguração da área do Português e a Revisão Curricular do Ensino Secundário. Acedido em 5 de abril de 2013 em [https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/481/1/ARQSusanaMiraLeal\\_p9-38.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/481/1/ARQSusanaMiraLeal_p9-38.pdf)

Leite, C. (2009). Caminhos Para o sucesso. *Revista Noesis*, n.º 78.

Leray, C. (2008). L'analyse de contenu de la théorie á la pratique – La méthode Morein-Chartier. Presse de l'université du Québec.

Lima J. Á. de (2002). As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos. Porto. Porto Editora.

Lima J. Á. de (2007). Redes na Educação: questões políticas e conceituais. *Revista Portuguesa de Educação* 20 (2), pp.151-181. Acedido em 2 de janeiro de 2014 em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a06.pdf>

Lombard, V. M. (2004). Adolescence et lecture. La lecture partagée. Les faibles lecteurs. Acedido em 13 de abril de 2012 em <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-en-parle14-Imp.htm>

Lonsdale, M. (2003). Impact of School Libraries on Student Achievement: *a Review of the Research Report for the Australian School Library Association ACER (Australian Council for Educational Research)*. Acedido em 20 de maio de 2014 em <http://www.asla.org.au/site/defaultsite/filesystem/documents/research.pdf>

Lourenço, E. (2012). Uma Barca de Salvação. *Revista Ler*, nº118.

Lowe, C. (2000). The role of the school library media specialist in the 21st century. *ERICdigest*. Acedido em 2 de abril de 2013 em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446769.pdf>

---

Mãe, V. H. (2013). As bibliotecas, *Jornal de Letras* nº 1112.

Maia, E. (2010). A biblioteca escolar e a promoção da literacia – práticas pedagógicas ao serviço da formação de utilizadores de bibliotecas. Dissertação de Mestrado. Lisboa Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Manguel, A. (2012). O temor ao poder do leitor. *Revista Ler*, nº118.

Martins, C.O. (2008). O Elogio do Livro e da Leitura, *Ofícios do Livro*. Universidade de Aveiro.

Martins e Sá (2008a). Ler... para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em Língua Portuguesa. Casa da Leitura. Acedido em 13 de abril de 2013 em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz\\_indices/001653\\_LPS.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/001653_LPS.pdf)

Martins, M:E e Sá C:M. (2008b). Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Revista Saber Saber (e) Educar*, nº 13. Universidade de Aveiro. Acedido em 13 de abril de 2013 em [http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/169/2/SeE\\_13SerLeitor.pdf](http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/169/2/SeE_13SerLeitor.pdf)

Martins, M. E. e Mesquita, L. (2010). Leitura em debate: os “nós” da colaboração e do desenvolvimento profissional. A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo: perspectivas a partir de um projecto*, pp. 229-246. Universidade de Aveiro. Aveiro. Acedido em 22 de junho de 2013 em <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro%20final.pdf>

Mata, L., Monteiro, V. e Peixoto, F. (2009). Motivação par a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (XXVII), pp. 563-572. Acedido em 11 de março de 2013 em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/257/1/AP%2027%284%29%20563-572.pdf>

Mendes, C. (2009). Leitura: relações entre concepções e práticas pedagógicas de professores e alunos em uma escola municipal de Cuiabá. Brasil. MT. [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE\\_962.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_962.pdf)

---

Mendonça, F. (2008). A Estrada da Vida: A Leitura e a Biblioteca Escolar no Ensino. *Revista ACB*. Vol.13, nº3.pp.379-389  
<http://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/573/692>

Mendonza, A. F. (2008). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Biblioteca Virtual Miguel Cervantes. Acedido em 21 de maio de 2013 em  
[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

Mello, C. (2010). Promoção da leitura no ensino básico. Questões sobre o ensino dos processos de compreensão na leitura. *Actas do I E.I.E.L.P.* Acedido em 30 de março de 2012 em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2009/11/08-cristinamello-comunicacaoV2.pdf>

Menezes, L. e Ponte, J. P. (2009). Investigação colaborativa de professores e ensino da Matemática: caminho para o desenvolvimento profissional. *International Journal for Studies in Mathematics Education*, 1 (1), pp.1-31. Acedido em 17 de maio de 2013 em <http://hdl.handle.net/10400.19/1030>

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

Montiel-Overall, P. (2005). A Theoretical Understanding of Teacher and Librarian Collaboration (TLC) School Libraries Worldwide Vol. 11, number 2, pp. 24-48. Acedido em 17 de maio de 2013 em <http://murraylib604.org/TheoreticalUnderstanding.pdf>

Morales, O. (2002). Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de Educación Básica. Acedido em 1 de novembro de 2013 em <http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo5.pdf>

Moreno, V. (2003). Qué hacemos con la lectura? *Cuadernos de Literatura Infantil e Juvenil*, nº 166. Acedido em 28 de janeiro de 2013 em <http://www.revistasculturales.com/articulos/33/clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil/40/1/-que-hacemos-con-la-lectura.html>

---

Moreno, V. (2009) La Lectura de prensa y desarrollo de competencia lectora. *Guias y Talleres*, nº6.

Nascimento, D. e Silva F.da (s. d). Leitura na escola – reflexões pedagógicas sobre os processos de formação de leitores e escritores na educação infantil, jovens e adultos. Acedido em 12 de maio de 2013 em [http://www.educacaoecomunicacao.org/leituras\\_na\\_escola/textos/oficinas/textos\\_completos/leitura\\_na\\_escola.pdf](http://www.educacaoecomunicacao.org/leituras_na_escola/textos/oficinas/textos_completos/leitura_na_escola.pdf)

Nina, I. (2008). Da Leitura ao prazer de Ler. Dissertação De Mestrado. Lisboa. Universidade Aberta.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra. S. Paulo. Sindicato dos Professores de S Paulo. Acedido em 13 de novembro de 2013 em [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)

Novo, A. (2008). The value of collaboration: who, how, why. History Department. Évora University. Évora. Portugal. Acedido em 14 de dezembro de 2013 em <http://eprints.rclis.org/12943/1/38.pdf>

Osoro, K .(2004). El poder del libro y la lectura . *Primeras Noticias* nº 201. Acedido em 16 de fevereiro de 2013 em <http://lalibriamediatica.wordpress.com/kepa-osoro-desde-espanasobre-el-poder-del-libro-y-la-lectura/>

Pasquier, D. (2005). Lire, un geste de rébellion contre la tyrannie des pairs ? *Entretiens Nathan*. Acedido em 29 de março de 2012 em <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-En-parle22.asp>

Paviani, J. (2008). Interdisciplinaridade – Conceitos e distinções. EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2.ª edição revista. Caxias do Sul. Brasil.

Pennac, D. (2010). Como um romance. Lisboa. Asa Editores.

---

Petit, M. (2003). Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature ? *Bulletin des bibliothèques de France*, nº3. Acedido em 18 de maio de 2013 em <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2003-03-0029-004>

Pinto do Amaral, F. (2012a). IV Encontro de Escolas aLer+.Lisboa.

Pinto do Amaral, F. (2012b) *Relatório de Atividades aLer+ 2012-2013.2.ª fase - 2.º ano*. Lisboa. PNL.

Pinto, P.F. (2007). Seminário- Programas de português para o ensino básico revisão. Lisboa.

Plano Nacional de Leitura – portal. (2013). Acedido em 16 de dezembro de 2013 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

Plano Nacional de Leitura, Projecto aLeR+ (2008). Apresentação. Lisboa.

Plano Nacional de Leitura, Projecto aLeR+ (2008).Orientações. Lisboa.

Plano Nacional de Leitura. Ler+.Relatório de Actividades. 2.º ano. (2008). Lisboa

Pombo, O. (2004). Interdisciplinaridade e Integração de saberes. *Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-graduação*. Porto Alegre. Brasil. Acedido em 10 de junho de 2014 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/porto%20alegre.pdf>

Portugal, Ministério da Educação (1997). Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Acedido em 2 de junho de 2013 em <file:///C:/Users/aluno/Downloads/06700673%20pr%C3%A9-escolar.pdf>

Portugal, Ministério da Educação Básica. (1997).Gabinete para a expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Acedido em 2 de junho de 2013. em [file:///C:/Users/aluno/Downloads/ed\\_pe\\_legislacao.pdf](file:///C:/Users/aluno/Downloads/ed_pe_legislacao.pdf)

Portugal, Ministério da Educação (2001). Currículo nacional do ensino básico. Acedido em 5 de abril de 2013 em [http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo\\_Nacional1CEB.pdf](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf)

Portugal, Diário da República I série-A nº 15 - 18 de Janeiro de 2001 Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. Ministério da Educação Acedido em 4 de abril de 2013 em [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto\\_lei\\_6\\_2001.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf)

Portugal, Ministério da Educação. Currículo e Programas Ensino Secundário. (2001/2002). Acedido em 5 de abril de 2013 em <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>

Portugal, Ministério da Educação (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Acedido em 5 de abril de 2013 em [file:///C:/Users/aluno/Downloads/programa\\_portugues\\_homologado.pdf](file:///C:/Users/aluno/Downloads/programa_portugues_homologado.pdf)

Portugal, ministério da Educação (2011) Decreto – Lei nº 50/2011 de 8 de abril. Acedido em 7 de maio de 2013 em [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.minedu.pt%2Fdata%2Fdgicd%2Flegislacao%2FCursos\\_Profissionais%2FDL\\_50\\_2011.pdf&ei=Tz6YVLasJcqtU9iygqAL&usg=AFQjCNGSXyO5R57Wf44PIBg9Bt6PJDMTjA&bvm=bv.82001339,d.d24](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.minedu.pt%2Fdata%2Fdgicd%2Flegislacao%2FCursos_Profissionais%2FDL_50_2011.pdf&ei=Tz6YVLasJcqtU9iygqAL&usg=AFQjCNGSXyO5R57Wf44PIBg9Bt6PJDMTjA&bvm=bv.82001339,d.d24)

Portugal, Ministério da Educação (2012). .Metas Curriculares do Ensino Básico. Acedido em 10 de maio de 2013 em

<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47&ppid=3>

Portugal primeiros resultados PISA (2012). Acedido em 14 de dezembro de 2013 em

[http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PI SA2012\\_PrimeirosResultados\\_PORTUGAL.pdf](http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PI SA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf)

Poslaniec, C. (2006). Incentivar o prazer de ler – Actividades de leitura para jovens. Edições Asa. Porto.

---

Proença, J. P (2011). *A presença das bibliotecas escolares na web e a promoção das literacias – Relatos de boas práticas* in Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania, pp.251-266. Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Acedido em 2 de fevereiro de 2014 em <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/viewFile/468/439>

Prole, A. (2008a). Como fazer um Projecto de promoção da leitura. Acedido em 7 de novembro de 2013 em [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/manual\\_instrucoes\\_projectos\\_a\\_C.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf)

Prole, A. (2008b). Pepino torcido conselhos teóricos para torcer o pepino. Acedido em 7 de novembro de 2013 em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz\\_indices/001386\\_PT.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/001386_PT.pdf)

Proust, M. (2003). *O Prazer da Leitura*. Lisboa. Teorema.

Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa. Gradiva.

Reading for change (2002). Performance and engagement across countries results from PISA. Acedido em 15 de abril de 2013 em <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf>

Rede de Bibliotecas Escolares (2010). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Costa, A (coord.).Lisboa. Ministério da Educação.

Rede de Bibliotecas Escolares (2011). *Modelo de avaliação da Biblioteca Escolar*. Lisboa. Ministério da Educação.

Rede de Bibliotecas Escolares (2012). *Aprender com a biblioteca*. Acedido em 2 de maio de 2014 em [http://www.rbe.minedu.pt/np4/np4/?newsId=681&fileName=Aprender\\_com\\_a\\_biblioteca\\_escolar.pdf](http://www.rbe.minedu.pt/np4/np4/?newsId=681&fileName=Aprender_com_a_biblioteca_escolar.pdf)

---

Rede de Bibliotecas Escolares (2013). Quadro estratégico: 2014-2020. Acedido em 2 de maio de 2014 <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/qe.html>

Reis, C. (2007). Conferência internacional sobre o ensino do português – recomendações. Acedido em 4 de maio de 2012 <file:///C:/Users/aluno/Downloads/recomendacoesiecp.pdf>

Rocha, N. (2001). Breve História da Literatura para Crianças em Portugal. Lisboa. Editorial Caminho.

Rodrigues, M. C. (2011). Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração. Um estudo numa Escola Secundária com 3.º Ciclo. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2002). *Transversalidade e especificidade no currículo - Como se constrói o conhecimento?* III Simpósio GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento de Educação de Infância. Évora. Acedido em 3 de março de 2013 em [http://ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr\\_ConstrudoConhecimento.pdf](http://ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr_ConstrudoConhecimento.pdf)

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, nº 71, p. 24-29.

Sá C.M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. Acedido em 14 de maio de 2013 em <http://www.exedrajournal.coprograms/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/28-numero-tematico-2012.pdf>

Sagan, C. (1984). *Cosmos*. Lisboa. Gradiva.

Sampaio, H. (2012). A biblioteca e o currículo. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Universidade Aberta

Sanches, T. (2007) Abiblioteca escolar e leitura em tempos de mudança. Acedido em 4 de janeiro de 2014 em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7223/1/Biblioteca%20escolar%20e%20leitura%20em%20tempos%20de%20mudan%C3%A7a.pdf>

---

Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em crianças e jovens*. Coimbra. Quarteto Editora.

Santos, M. L. (2007). (coord.). *A leitura em Portugal*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.

Santos, M:L:M. (2010). *Bibliotecas escolares: Que colaboração. O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os outros professores. Estudo de caso. Dissertação de Mestrado*. Lisboa. Universidade Aberta

Santos, E. (2012). *Dificuldades e potencialidades nas competências pré-leitoras e hábitos de leitura familiar: Um estudo exploratório com um grupo de crianças do ensino pré-escolar. Dissertação de Mestrado*. Braga. Universidade Católica Portuguesa. Acedido em 2 de junho de 2014 em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11285/1/Elvira%20Manuela%20Almeida%20Santos.pdf>

Sardinha, M. G. (2007). *Formas de ler ontem e hoje*. Formar Leitores, das teorias às práticas. Lousã. Lidel.

Schoen-Ferreira, T. H, Aznar-Faria, M. e Sivaes, E. (2003). *A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório*. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), pp.107-115. Acedido em 10 de dezembro de 2012 em <file:///C:/Users/aluno/Downloads/17240.pdf>

Shavit, Z. (2003). *Poética Literária para Crianças*. Lisboa Editorial Caminho.

Silva, M: G.de S (2009). *O prazer da Leitura na Adolescência* Lisboa. Coisas de Ler Edições.

Sim - Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura. A formação para o ensino da língua portuguesa na Educação pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico*. *Caderno de Formação de Professores*, nº 2, pp. 51-64.

Sim - Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto. Edições Asa.

---

Sim - Sim, I. (2009). O Ensino da Leitura: a decifração. Lisboa Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido em 23 de março de 2014 em [file:///C:/Users/aluno/Downloads/ensino\\_leitura\\_decifracao.pdf](file:///C:/Users/aluno/Downloads/ensino_leitura_decifracao.pdf)

Small, R. (2002). Collaboration: where does it begin? *Teacher Librarian Magazine*, 29 (5), p. 811. Acedido em 11 de fevereiro de 2012 em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/file.php/16761/CollaborationRSmall.pdf>.

Soares, M. A. (2003). Como motivar para a leitura. Lisboa. Editorial Presença.

Soares, M. (2010). A importância da leitura no mundo contemporâneo. *e- revista Ozarfaxinars* nº16 – Prática de Leitura na Sala de Aula. Centro de Formação de Associação de Escolas de Matosinhos. Matosinhos. Acedido em 11 de junho de 2013 em [http://www.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura\\_.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura_.pdf)

Sousa, O. da C. (2007). *O texto Literário na escola: uma outra abordagem – Círculos de Leitura*. Formar Leitores, das teorias às práticas. Lousã. Lidel.

Sprinthall, N. A. e Collins W. A. (1999). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Thurler, M. G. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, nº109, pp. 19-39.

Todd, R. (2001). *O que queremos para o futuro das bibliotecas escolares*. Rede de Bibliotecas Escolares 1. Acedido em 3 de maio de 2014 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/396/01\\_bibliotecarbe.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/396/01_bibliotecarbe.pdf)

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

---

Todd, R, Kuhlthau, C e Heinstom, J. (2012). *Avaliação do Impacto da biblioteca escolar. Rede de Bibliotecas escolares 2*. Acedido em 3 de maio de 2014 em [http://rbe.min-edu.pt/np4/file/463/02\\_bibliotecarbe.pdf](http://rbe.min-edu.pt/np4/file/463/02_bibliotecarbe.pdf).

Torga, M (2007). *Poesia Completa. Volume II*. Lisboa. D. Quixote.

Varanda, M. C. de S. (2011). *Ensinar para a compreensão da leitura do texto informativo em Língua Portuguesa: um trabalho colaborativo de duas professoras numa turma do 6.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6008/1/ulfpie039917\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6008/1/ulfpie039917_tm.pdf)

Veiga, M. J. (2000). *Ler ou não ler – eis a questão! Reflexões sobre a leitura em Portugal na viragem do século*. Casa da Leitura. Acedido em 20 de maio de 2013 em [http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot\\_ler\\_nao.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_ler_nao.pdf)

Viana, F. L. (2012). *Ler com compreensão para ler por fruição. Ler em Família, Ler na escola, Ler na Biblioteca: Boas práticas*. Silva, C.V. da, Martins M. e Cavalcanti, J. (org.). Acedido em 20 de junho de 2013 em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/665/boas\\_pagina\\_o\\_TR.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/665/boas_pagina_o_TR.pdf?sequence=1)

## **ANEXOS**

**Anexo I – Carta às direções das escolas a solicitar autorização para o estudo**

**Anexo II – Guião das entrevistas**

**Anexo III – Matriz do inquérito por entrevista ao professor coordenador do Projeto aLeR+**

**Anexo IV – Matriz do inquérito por entrevista ao professor envolvido no Projeto aLeR+**

**Anexo V – Projeto aLeR+ da Escola A (em formato digital)**

**Anexo VI – Projeto aLeR+ da Escola B (em formato digital)**

**Anexo VII – Projeto aLeR+ da Escola C (em formato digital)**

**Anexo VIII – Projeto aLeR+ da Escola D (em formato digital)**

**Anexo IX – Projeto aLeR+ da Escola E (em formato digital)**

**Anexo X – Projeto aLeR+ da Escola F (em formato digital)**

## **Anexo I - Carta às direções das escolas a solicitar autorização para o estudo**

Miraflores, 29 de abril de 2013

Excelentíssimo Sr. Diretor do Agrupamento de escolas.....

Sou professora bibliotecária e coordenadora das bibliotecas do Agrupamento de Escolas de Miraflores. Encontro-me a frequentar o mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, da Universidade Aberta.

O projeto da Dissertação de Mestrado, em que estou a trabalhar presentemente, incide no tema: **A leitura na escola: os projetos aLer+ e a transversalidade curricular**. Neste âmbito, pretendo deslocar-me à escola com o objetivo de recolher dados sobre o vosso projeto, através de uma análise documental, e realizar entrevistas ao Professor Bibliotecário / Coordenador do projeto e a um outro professor envolvido.

Garanto, sob compromisso de honra, que todos os dados serão tratados de forma anónima.

Agradeço desde já a colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos

Atenciosamente

Zelinda Ferreira Baião

## **Anexo II – Guião das entrevistas**

(Documento orientador para o entrevistador)

### **Área Temática:**

**A leitura na escola: os projetos aLer+ e a transversalidade curricular**

### **Objetivos gerais e questões orientadoras:**

#### **I - Professor bibliotecário/coordenador do projeto**

**- Conhecer os professores bibliotecários / coordenadores do projeto aLer+ da Escola/Agrupamento**

- Qual a sua formação inicial?
- Há quantos anos leciona?
- Há quanto anos está nesta Escola /Agrupamento?
- Faz parte do quadro da Escola/Agrupamento ou está noutra situação? Qual?
- Há quantos anos é professor bibliotecário?
- Há quantos anos coordena o projeto aLer+?

**- Conhecer o projeto aLer+ da Escola/Agrupamento**

- Em que ano letivo é que a Escola/Agrupamento aderiu ao projeto?
- Como se deu a adesão ao projeto?
- Que apoio foi dado pela coordenação do projeto a nível nacional?
- Que apoio foi dado pela direção da Escola/Agrupamento para o arranque do projeto?
- Como se formou a equipa dinamizadora? Que critérios foram tidos em conta?
- A composição da equipa mantém-se desde o início ou sofreu alterações? Neste último caso, quais os motivos?
- Como é que organiza/planifica o trabalho em equipa para a concretização do Plano de Atividades?
- De forma sucinta apresente o Plano de Atividades que subjaz ao projeto.

---

**- Obter informações sobre o desenvolvimento deste projeto de leitura na comunidade educativa**

- Que ações foram empreendidas para a divulgação do projeto na Escola /Agrupamento?
- De que forma é que o projeto foi acolhido na Escola /Agrupamento? E na restante comunidade? Formaram parcerias com outras entidades? Se sim diga quais e explicita os objetivos.
- Que iniciativas, das recomendadas pelo projeto, foram desenvolvidas na Escola/Agrupamento?
- Na sua opinião, que importância atribui a comunidade educativa à promoção da leitura? E a este projeto?

**- Analisar o projeto tendo em conta a promoção da leitura e a transversalidade curricular**

- Considera que, na escola, há uma preocupação dos professores no respeitante à promoção da leitura? De que modo o manifestam?
- Explique de que modo é que os professores de sala de aula foram sensibilizados para se envolverem no projeto.
- Esses professores tiveram alguma formação específica?
- Quais as disciplinas que são chamadas a colaborar no projeto?
- Como é que se processa a transversalidade curricular?
- Considera que com a implementação do projeto se operaram mudanças nas práticas letivas dos professores envolvidos? De que modo?

**II- Outros professores envolvidos no projeto**

**- Conhecer outros professores envolvidos no desenvolvimento do projeto aLer+ da Escola/Agrupamento:**

- Qual a sua formação inicial?
- Há quantos anos leciona?
- Que disciplina leciona?
- Há quanto anos está nesta Escola /Agrupamento?
- Faz parte do quadro da Escola/Agrupamento ou está noutra situação? Qual?
- Como se deu a sua integração na equipa do projeto?

---

**- Entender o posicionamento dos professores relativamente à promoção da leitura**

- Considera que este projeto é, efetivamente, promotor de leitura? Explícite a sua opinião com exemplos.
- Como é que o projeto foi apresentado aos alunos? Que reação tiveram?
- Como é que avalia o envolvimento dos alunos no projeto?

**- Entender que papéis desempenham a Biblioteca Escolar e o Professor Bibliotecário na concretização do projeto**

- Na sua opinião, que papel teve o professor bibliotecário na divulgação/desenvolvimento do projeto?
- Considera que a Biblioteca Escolar, com a implementação do projeto, promove o prazer de ler?
- De que modo é que a Biblioteca Escolar estimula e apoia o trabalho colaborativo? Pode dar exemplos?

**- Aprender o modo como se processa a colaboração entre os professores envolvidos**

- De uma maneira geral os professores trabalham em colaboração nesta Escola/Agrupamento?
- Que aspetos, na sua opinião são facilitadores de um trabalho colaborativo? E quais os que o dificultam?
- Na sua opinião este projeto veio possibilitar e/ou reforçar o trabalho colaborativo? De que forma?
- Os fatores como a idade, os anos de experiência ou a formação de base dos professores da sala de aula condicionam a sua colaboração no projeto? Como?

**- Entender a perceção que têm os professores sobre este projeto e a influência nas aprendizagens dos alunos**

- Que perceção têm os professores sobre a relação entre o desenvolvimento do projeto e os resultados escolares?

- Considera que o projeto trouxe benefícios para as aprendizagens dos alunos? Explícite com exemplos concretos.
- Foi feita alguma avaliação sobre as atividades do projeto? Se sim, que instrumentos utilizou?

---

## **Anexo III - Matriz do inquérito por entrevista ao professor coordenador do Projeto aLeR+**

### **Área Temática:**

**A leitura na escola: os projetos aLeR+ e a transversalidade curricular**

### **Objetivos gerais e questões orientadoras:**

#### **I - Professor bibliotecário/coordenador do projeto aLeR+**

**- Conhecer o perfil profissional dos professores bibliotecários / coordenadores do projeto aLeR+ da Escola/Agrupamento**

- Qual a sua área de formação inicial? E qual o grupo disciplinar?
- Há quantos anos leciona?
- Há quanto anos está nesta Escola /Agrupamento?
- Faz parte do quadro da Escola/Agrupamento ou está noutra situação? Qual?
- Há quantos anos é professor bibliotecário?
- Tem formação académica específica em bibliotecas escolares? Se sim, que curso?
- Há quantos anos coordena o projeto aLeR+?

**- Conhecer o processo de implementação do projeto aLeR+ na Escola/Agrupamento**

- Em que ano letivo é que a Escola/Agrupamento aderiu ao projeto?
- Como se processou a adesão da Escola/Agrupamento ao projeto?
- Que apoio foi dado, por parte das entidades coordenadoras do projeto, a nível nacional (RBE/PNL)?
- De que forma é que a direção da Escola/Agrupamento apoiou o arranque do projeto?
- Como se formou a equipa dinamizadora? Que critérios foram tidos em conta no processo de formação da equipa/recrutamento dos elementos que a compõem?
- A composição da equipa mantém-se desde o início ou sofreu alterações? Neste último caso, quais os motivos?

- 
- Como é que organiza/planifica o trabalho em equipa para a concretização do Plano de Atividades?

**- Conhecer o processo de desenvolvimento deste projeto de leitura na comunidade educativa**

- Qual ou quais as áreas de incidência do projeto que foram privilegiadas?
- Que ações foram empreendidas para a divulgação do projeto na Escola/Agrupamento?
- De que forma é que o projeto foi acolhido na Escola /Agrupamento?
- Formaram parcerias com outras entidades? Se sim, diga quais e explicita os objetivos.
- Que iniciativas, das recomendadas pelo projeto, foram desenvolvidas na Escola/Agrupamento?

**- Efetuar a análise do projeto tendo em conta a promoção da leitura e a transversalidade curricular**

- Considera que, na escola, os professores de um modo geral, se envolvem em atividades de promoção da leitura? De que modo?
- Explique de que forma é que os professores foram sensibilizados para desenvolverem o projeto em sala de aula.
- Esses professores tiveram alguma formação específica? Se sim, qual?
- Quais as disciplinas que colaboram no projeto?
- Como é que se processa a transversalidade curricular?
- Considera que, com a implementação do projeto, se verificaram mudanças visíveis nas práticas letivas dos professores envolvidos? De que modo?

## **Anexo IV - Matriz do inquérito por entrevista ao professor envolvido no Projeto aLeR+**

### **Área Temática:**

**A leitura na escola: os projetos aLeR+ e a transversalidade curricular**

### **Objetivos gerais e questões orientadoras:**

#### **II- Outros professores envolvidos no projeto**

**- Conhecer o perfil profissional de outros professores envolvidos no desenvolvimento do projeto aLeR+ da Escola/Agrupamento**

- Qual a sua área de formação inicial? E qual o grupo disciplinar?
- Há quantos anos leciona?
- Que disciplina leciona?
- Há quantos anos está nesta Escola /Agrupamento?
- Faz parte do quadro da Escola/Agrupamento ou está noutra situação? Qual?
- Como se deu a sua integração na equipa do projeto?
- Fez alguma formação em bibliotecas escolares? Se sim, diga em que áreas.

**- Entender /Compreender o posicionamento dos professores relativamente à promoção da leitura**

- Considera que este projeto é, efetivamente, promotor de leitura? Explícite a sua opinião com exemplos concretos.
- Como é que o projeto foi apresentado aos alunos? Que reação tiveram?
- Como é que avalia o envolvimento dos alunos no que respeita à inclusão da disciplina no projeto?

**- Entender que papéis desempenham a Biblioteca Escolar e o Professor Bibliotecário na concretização do projeto**

- Considera que a Biblioteca Escolar, com a implementação do projeto, promove o prazer de ler?

- Na sua opinião, que papel teve o professor bibliotecário na divulgação/desenvolvimento do projeto?
- De que modo é que a Biblioteca Escolar estimula e apoia o trabalho colaborativo? Pode dar exemplos concretos.

**- Aprender o modo como se processa a colaboração entre os professores envolvidos**

- De uma maneira geral os professores trabalham em colaboração nesta escola/Agrupamento?
- Que aspetos, na sua opinião são facilitadores de um trabalho colaborativo? E quais os que o dificultam?
- Na sua opinião este projeto veio possibilitar e/ou reforçar o trabalho colaborativo? De que forma?
- Os fatores como a idade, os anos de experiência ou a formação de base dos professores condicionam a sua colaboração no projeto? Explícite a sua opinião.

**- Entender a perceção que tem sobre este projeto e a influência nas aprendizagens dos alunos**

- Considera que o projeto trouxe benefícios para as aprendizagens dos alunos? Explícite com exemplos concretos.
- Foi feita alguma avaliação sobre as atividades do projeto? Se sim, que instrumentos utilizou?

**Anexo V – Projeto aLer+ da Escola A (em formato digital)**

**Anexo VI – Projeto aLer+ da Escola B (em formato digital)**

**Anexo VII – Projeto aLer+ da Escola C (em formato digital)**

**Anexo VIII – Projeto aLer+ da Escola D (em formato digital)**

**Anexo IX – Projeto aLer+ da Escola E (em formato digital)**

**Anexo X – Projeto aLer+ da Escola F (em formato digital)**