

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

O papel da Biblioteca Escolar no desenvolvimento de competências de leitura: estudo de caso

Alexandra Paula da Costa Gonçalves

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

Orientada pela Professora Doutora Glória Bastos

Lisboa, 2017

Resumo

A escola tem como missão contribuir para a estruturação da aprendizagem, colaborando na construção do conhecimento de cada aluno, proporcionando o desenvolvimento de competências para poder superar os novos desafios, formando-o enquanto cidadão ativo, consciente e desenvolvendo o seu sentido crítico. Estas ideias estão, também, explanadas no *Manifesto da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares*, quando refere que a Biblioteca Escolar tem como objetivo “criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças desde a primeira infância” (2000, p.2) e acrescenta que também lhe compete “promover a leitura, bem como os seus recursos e serviços, junto da comunidade escolar e fora dela” (idem).

A importância da BE e dos seus serviços constitui uma vertente insubstituível nas escolas e na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento. A BE desenvolve as competências dos seus utilizadores, promovendo uma aprendizagem ao longo da vida, aumentando e diversificando os ambientes de aprendizagem (digitais ou não) dos alunos, tendo em atenção as suas funções diversas e complementares: informativa, educativa, cultural e recreativa.

Partindo deste enquadramento, este trabalho apresenta um estudo de caso centrado no trabalho desenvolvido pela BE no âmbito das competências de leitura. Assim, analisou-se o contributo que as atividades de promoção da leitura e do livro desenvolvidas pela BE fornecem para o desenvolvimento de competências de leitura dos alunos, pretendendo-se igualmente saber como os alunos reagem e percebem estas atividades e, finalmente, verificar como se articulam estas atividades com as curriculares desenvolvidas em contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar; Promoção da leitura; Currículo; Trabalho colaborativo.

Abstract

School has as its mission to contribute to the development of learning, helping each pupil to build up his/her own knowledge, promoting the development of skills to overpass new challenges, making pupils active, self-conscious and critical citizens. These ideas can also be found in IFLA/UNESCO School Library Manifesto, when it refers that the School Library has as goal “to create and strengthen children’s reading habits since their early childhood” (2000, p.2) and adds that it is also its role “to promote Reading, as well as its resources and services among the educational/ school community and outside it” (idem).

The importance of the School Library and of its services constitutes a demand that can’t be replaced at school and in the contemporary society, based on information and knowledge. The School Library develops the skills of its users, promoting lifelong learning, increasing and varying pupils learning environments (either they are digital or not) considering its diverse and complementary functions: informative, educational, cultural and entertaining.

Taking into account these framework, this study presents a case study based on the work developed by the School Library in terms of Reading skills. Thus, we intended to analyse the contribution of reading and book promoting activities carried out by the School Library and their influence on the development of pupils’ reading skills, how they react and understand these activities and, finally, to examine how these activities are articulated with other curricular activities developed in the classroom.

Key words: School Library; Reading Promotion; Curricular activities; Collaborative Learning.

Agradecimentos

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

14-2-1933

Odes de Ricardo Reis. Fernando Pessoa. (Notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (imp.1994). - 148.

1ª publ. in *Presença*, nº 37. Coimbra: fev. 1933.

Agradeço profundamente

- à minha família pelo apoio, compreensão e dedicação nesta fase académica, nem sempre fácil;

- aos amigos que estiveram presentes e contribuíram para que este estudo se pudesse concretizar;

- aos agentes educativos envolvidos que diretamente permitiram a realização de todas as experiências de promoção da leitura e do livro;

- à direção, à Coordenadora das Bibliotecas Escolares e à Professora Bibliotecária que apoia o Ensino Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento, que desde o primeiro momento abraçaram este estudo;

- e, em particular, à Professora Glória Bastos, pelo acompanhamento, disponibilidade e orientação deste caminho e labuta na promoção da leitura e do livro.

“o ato de ler torna-se imprescindível para o desenvolvimento de uma mente saudável e para o desenvolvimento das capacidades indispensáveis para toda uma vida de aprendizagem.”

(Nacional Research Council, 2008, p.5)

“Contar histórias e ouvir histórias são atividades inerentes à condição social do ser humano.”

(Bastos e Luciano, 2014, p.330)

“A leitura continua a ter um espaço incontornável para o progresso das nações.”

(Velo, 2009, p.182)

Índice Geral

Resumo	III
Abstract	IV
Agradecimentos	V
Índice Geral	VII
Índice de Quadros	IX
Índice de Anexos	IX
Lista de Siglas e Abreviaturas	X
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1 – A BE e a promoção da leitura na escola atual	7
1.1 O papel da BE na escola atual	7
1.2 A BE e a promoção da leitura.....	16
1.2.1 A importância da promoção da leitura.....	24
1.2.2 A animação da leitura	30
1.2.3 A promoção da leitura e o currículo	44
1.2.4 A promoção da leitura em família	51
CAPÍTULO 2 – O trabalho colaborativo entre professores e PB	59
2.1 Trabalho colaborativo e promoção da leitura	59
2.2 Algumas perspetivas sobre o trabalho colaborativo	63
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	71
CAPÍTULO 1 – Apresentação e Contextualização do Estudo Empírico	73
1. Apresentação.....	73

2. Caracterização do Agrupamento.....	74
CAPÍTULO 2 – Opções metodológicas	77
CAPÍTULO 3 – Descrição das Experiências de Promoção e Dinamização da Leitura e do Livro	81
CAPÍTULO 4 – Discussão dos Resultados	89
1. Reflexão sobre os resultados e impactos principais.....	89
CONCLUSÕES.....	95
Bibliografia.....	101
ANEXOS	

Índice de Quadros

Quadro 1: aspetos essenciais para distinguir a compreensão e distinção entre as duas situações ligadas ao núcleo da leitura	31
Quadro 2: percursos básicos e desenvolvimentais da literacia em termos de conhecimento de conhecimentos e capacidades	32
Quadro 3: Distribuição das animações de leitura e do livro que estão na base deste estudo por ciclos e anos escolares	74

Índice de Anexos

Anexo I - A Girafa que Comia Estrelas	120
Anexo II – “A Ler a Cor do Mundo”	131
Anexo III – “História do Max, do Mex e do Mix”	152
Anexo IV - O Coelho Branco	156
Anexo V - O Nabo Gigante	174

Lista de Siglas e Abreviaturas

ACAPO - Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal

AE - Agrupamento de Escolas

BE - Biblioteca Escolar

CE - Centro Escolar

EB - Ensino Básico

IFLA - *International Federation of Library Associations and Institutions*

JI - Jardim de Infância

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA - Plano Anual de Atividades

PB - Professor Bibliotecário

PE - Projeto Educativo

PM - Plano Melhoria

PNL - Plano Nacional de Leitura

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

RI – Regulamento Interno

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

Web - Termo que pertence à expressão *World Wide Web*, também designada como

WWW - *World Wide Web*

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura refletir sobre um dos objetivos fundamentais da Biblioteca Escolar (BE), que se centra na promoção e animação da leitura e do livro e na forma como os alunos, professores, pais/encarregados de educação e professores bibliotecários (PB) contribuem para a leitura autónoma ao longo da vida, a partir do trabalho colaborativo desenvolvido na escola. A temática de investigação selecionada foca-se, assim, na problemática do desenvolvimento de competências de leitura a partir da BE.

Na escola, o aluno é incentivado a desenvolver hábitos de leitura num processo planificado, contínuo e articulado, devendo começar muito cedo, em casa, e aperfeiçoando-se sistematicamente no meio escolar e de modo constante ao longo da vida. Numa perspetiva social, Bastos (1999, p. 283) defende que a leitura, além de possibilitar um grau de autonomia e de liberdade pessoal do indivíduo, facilita de igual modo o desenvolvimento da capacidade de exercício da cidadania e participação ativa na sociedade.

“Em Portugal temos das melhores bibliotecas escolares (BE) do mundo”, garante Teresa Calçada, na entrevista dada ao *Jornal de Letras* (5 a 18 de março de 2014) e assevera, ainda, que “sem ler, não há saber”. Considera que a BE contribui para contrariar as assimetrias culturais e sociais que o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) demonstra, uma vez que ajuda “alunos e professores na prática da leitura, no uso do livro e de bens de cultura, fazendo leitores proficientes e proprietários de ferramentas de informação e de conhecimento” e acrescenta, também, que para promover o sucesso académico dos alunos, a BE contribui, entre outras missões, para o “reforço das capacidades de leitura por prazer e por necessidade curricular”, tornando-os “leitores competentes, autónomos, senhores de si como leitores. Ainda mais hoje, numa era multimodal, em que tem que se ler em vários écrans, desde o impresso ao digital”.

O *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico 2014-2020* projeta as BE como “estruturas nucleares na escola” (p.11), que devem promover “a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania”

(p.12) e “constituem um importante parceiro desta estratégia de melhoria da educação e de combate ao insucesso e abandono escolares” (p.7). Na contracapa do documento pode ler-se que a BE “desempenha um papel central no desenvolvimento das literacias, no suporte à aprendizagem, na aquisição de competências de informação e na formação de leitores”. A este propósito, recordemos Budnik (2001), que sublinha que “la lectura está siempre presente en cada rincón y en cada persona, formando parte de nuestra vida y de nuestro entorno, (...) hay un espacio para la lectura y siempre existe la posibilidad de crear un espacio de encuentro” (p.69).

Tendo em consideração os elementos apontados, e tendo igualmente presente o contexto em que atuamos, considerámos que se justificava o desenvolvimento de um trabalho centrado na análise de atividades de animação da leitura a partir da Biblioteca Escolar. Estabelecemos, assim, um conjunto de objetivos a que o nosso estudo procurou responder:

- Analisar como é que as atividades de promoção e animação da leitura, dinamizadas pela equipa da BE, podem contribuir para o desenvolvimento de competências de leitura dos alunos.
- Identificar a forma como os alunos reagem e percecionam as atividades de promoção e dinamização de leitura desenvolvidas pela BE.
- Examinar a articulação entre as atividades curriculares, desenvolvidas em contexto de sala de aula, com as animações de leitura e do livro desenvolvidas na BE.

Para a concretização deste estudo, seguimos um percurso investigativo que se consolidou em leituras para enquadramento dos elementos que pretendíamos analisar e na realização de um estudo empírico baseado num conjunto de atividades desenvolvidas pela BE, no âmbito da promoção da leitura e do livro.

Na organização do trabalho, para além desta introdução, apresentamos um enquadramento teórico estruturado em dois tópicos centrais: a BE e a promoção da leitura na escola atual e o trabalho colaborativo entre os professores e PB. Procuramos no primeiro capítulo explicitar o papel da BE na escola atual e mostrar como a BE está ao serviço da promoção da leitura, evidenciando quatro pontos essenciais – a importância da promoção da leitura, o desenvolvimento das animações de leitura, a

relação entre a promoção da leitura e o currículo, assim como mostrar a relevância da promoção da leitura em família. Os papéis desempenhados pelos professores e PB, assim como os serviços prestados pela BE enquadram-se atualmente numa “mudança gradual da escola, favorecendo a afirmação de novos paradigmas e modalidades de acção educativa” (p.1), tal como referido na Cláusula 2ª, no ponto 2 do *Acordo de Cooperação do Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares*. Além disso, a promoção da leitura, através das animações, deve ser dinamizada pela BE em articulação orientada e complementada com o currículo e com a família. Gerando, assim, “oportunidades e experiências leitoras” (Durban Roca *et al.*, 2013, p.182) num trabalho conjunto concertado. Estes ideais estão ilustrados em estudos que mostram a importância do ato de ler, sintetizado por Chartier (2011) na sua fórmula “ler para aprender” e, sequencialmente, ‘aprender a aprender’, com o contributo essencial do “conjunto de atividades centradas no livro” (Bastos, 1999, p.290), promovidas pela BE.

No segundo capítulo, espelha-se o valor do trabalho colaborativo entre professores e PB, demonstrando a articulação entre o trabalho colaborativo e a promoção da leitura, o que permite a capacitação dos alunos para a aprendizagem académica, com atividades conjuntas e multidisciplinares, que promovem simultaneamente a autonomia dos alunos. E, em último lugar, aborda-se o resultado de outros estudos sobre o trabalho colaborativo explanado nas investigações analisadas, apresentadas à Universidade Aberta, no âmbito do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, que retratam a importância deste trabalho conjunto e articulado entre pares ao serviço do sucesso dos alunos.

Na parte empírica é caracterizado o Agrupamento onde se desenvolveu o estudo, além da apresentação das opções metodológicas, a descrição e a análise das experiências de promoção e dinamização da leitura e do livro, terminando com a apresentação, seguida da análise de dados, com a reflexão sobre os resultados e os impactos mais importantes.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – A BE e a promoção da leitura na escola atual

1.1 O papel da BE na escola atual

“A biblioteca escolar é hoje um elemento fundamental tanto do sistema educativo como do sistema bibliotecário dos países desenvolvidos.”
(José António Calixto, 1996)

“La biblioteca escolar tiene una gran capacidad de apoyo y articulación de una intervención global.”
(García Guerrero, 2012, p.22)

“El futuro de la biblioteca escolar es posible porque es su presente renovado.”
(Durban Roca *et al.*, 2013, p.11)

De acordo com a origem etimológica, biblioteca (do grego βιβλιοθήκη) significa um espaço físico onde se guardam livros. Tal como Pennac (1997) expõe, quando se refere à descrição de uma biblioteca, “mas o móvel. O sítio onde se arrumam os livros” (p.133), mostrando a evolução restrita e semântica do termo. No entanto, desde a mais célebre e mais rica biblioteca criada por Ptolomeu, em Alexandria, no início do século III a. C., até aos dias de hoje, o conceito evoluiu significativamente. Tornou-se de tal modo abrangente que biblioteca é muito mais que um espaço, físico e virtual, tem, segundo o *Manifesto da Unesco sobre as Bibliotecas Públicas*, “missões-chave, relacionadas com a informação, a literacia, a educação e a cultura” como “a essência dos [seus] serviços” (1994, p.1), uma vez que as BE “articulam-se com as redes de informação e de bibliotecas de acordo com os princípios do Manifesto da Biblioteca Pública da UNESCO” (*Manifesto IFLA/UNESCO*, 2000, p.1).

Para Maciel, Mendonça e Lavor (2010), “ao longo da evolução humana, foram criadas várias formas e suportes para registar e preservar o conhecimento, tornando-os acessíveis através das gerações” (p.5), transformando-se de forma independente da memória humana. Nesta evolução, destaca-se a transição entre as placas de argila, os rolos de papiro e o pergaminho, e posteriormente a introdução do processo de impressão por Gutenberg, o que vaticina a multiplicação e a circulação de textos de forma mais

ágil e fidedigna, consolidando o livro como um instrumento referencial para a troca e circulação de informação.

Uma nova mudança profunda surge no momento em que surgem as tecnologias de informação e comunicação na produção e divulgação do livro, a partir do final do século XX. Com a implementação da *World Wide Web* (WWW) e do fenómeno crescente da internet, as possibilidades de aceder, recuperar informações, aumentaram substancialmente, com a junção de todo o tipo de suportes. Desta forma, começou-se a operar “uma mudança com grande impacto para a sociedade com inevitáveis consequências para a escola” (Proença, 2011, p.251). Neste novo ambiente da era digital, “o professor continuará sendo professor, mas um professor mediador e orientador e não mais o detentor do conhecimento” (Moura, Azevedo e Mehlecke, s/d, p.6), aprenderá a comunicar na mesma linguagem e estilo dos seus alunos, da mesma forma que estes aprendem com ele. E cada um, aluno ou professor, aprende a aprender, num processo contínuo, ao longo de toda a vida.

Os papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno de ontem apresentam hoje novos desafios. A sociedade mudou e a escola, por sua vez, tem de acompanhar essa mudança, assim como todos os seus agentes: professores/PB, alunos e pais/encarregados de educação. Esta ideia da mudança do paradigma da educação, tendo presente as novas linguagens do mundo digital atual, desafia igualmente os professores bibliotecários e a biblioteca, que têm de consolidar o seu papel na escola, enquanto recurso privilegiado para ajudar a desenvolver nos alunos competências no domínio das múltiplas literacias (da leitura, dos média, da informação, digital) contribuindo para a aprendizagem contínua e para o desenvolvimento crítico do conhecimento, numa estreita relação com “a sala de aula e o apoio direto ao currículo” (*Gestão de Coleções*, RBE, 2011, p.1).

O *Acordo de Cooperação do Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares* considera que a BE deve ter como segundo objetivo “enquadra[r]-se num processo de mudança gradual da escola, favorecendo a afirmação de novos paradigmas e modalidades de acção educativa, reclamando a adesão e envolvimento da comunidade educativa” (p.1) e, ainda, como terceiro “contribui[r] para a aprendizagem ao longo da vida, promovendo a consolidação de literacias fundamentais para uma sociedade baseada no conhecimento” (2003, p.2).

Conforme as *Diretrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares*, a BE é “um serviço direcionado a todos os membros da comunidade escolar” (2002, p.13), que “em todo o mundo, na sua variedade, partilha um objetivo comum: o reforço do ‘ensino e aprendizagem para todos’” (2016, p.13), cobrindo “um amplo leque de atividades e desempenhar um papel principal no cumprimento da missão e da visão da escola” (2002, p.16) do século XXI, proporcionando “ambientes de aprendizagem que oferecem espaço (físico e digital), [com] acesso aos recursos, atividades e serviços para incentivar e apoiar a aprendizagem de alunos, professores e comunidade” (2016, p.17). É “um portal de aprendizagem para a informação e enriquecimento” (Todd, 2011, p.19), de saberes, de partilha, de informação e de divulgação ao serviço da aprendizagem e do conhecimento.

A BE é um serviço que “desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis” (2000, p.1), autónomos e construtivos. Esta afirmação, retirada da missão e finalidade do *Manifesto das Bibliotecas Escolares*, é citada no novo documento das *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar* (2016, p.15). Este aspeto é reforçado mais à frente, quando expressa que a “biblioteca oferece uma gama de oportunidades de aprendizagem (...) com incidência nos conteúdos intelectuais, literacia da informação e desenvolvimento cultural e social” (2016, p.17), “centrada no aluno apoia, amplia e individualiza o currículo da escola” (idem). A BE deve fornecer oportunidades para que os alunos “saibam como conectar-se, interagir e utilizar o ambiente rico em informação em que vivem, para conseguir compreender o mundo à sua volta, para pensar através de problemas e para tomar decisões que apoiem e enriqueçam as suas próprias vidas” (Todd, 2011, p.2), transformando a informação em conhecimento “e para o seu crescimento pessoal, social e cultural” (*Diretrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares*, 2016, p.17).

O *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico 2014-2020*, que estabelece “um conjunto de áreas e linhas prioritárias de intervenção” (Portugal, p.7) para Portugal, no sentido de cumprir os “grandes objetivos” instituídos da União Europeia para aquele período, refere que “as bibliotecas escolares constituem um importante parceiro desta estratégia de melhoria da educação e de combate ao insucesso e abandono escolares”, e acrescenta que as BE, para poderem responder aos desafios

atuais, devem ser “bibliotecas sólidas, capazes de ensinar e apoiar os alunos na obtenção de bons resultados escolares e no domínio das literacias indispensáveis para o futuro” (idem). Seguindo a perspetiva de Prensky (2001), os nossos alunos, “nativos digitais”, adquirem muito facilmente a aprendizagem e o conhecimento através das diferentes ferramentas digitais e, nesse sentido, devem os professores utilizá-las ao serviço da mediação desse processo.

Destacamos quatro prioridades deste programa, de “um conjunto de padrões de qualidade” (p.9) definidos para as BE, que se enquadram nas temáticas em que este trabalho se baseia:

3. Locais de formação e desenvolvimento da competência leitora, condição de todo o conhecimento;
4. Focos difusores do gosto e do prazer de ler, fundamentais à construção de hábitos de leitura;
5. Áreas de ensino, essenciais à formação para as literacias digitais, dos média e da informação;
11. Sistemas de cooperação com a sociedade, promotores da partilha de recursos e de saberes.

As BE e seus serviços constituem uma vertente insubstituível nas escolas e na sociedade da atualidade, dada a sua missão e objetivos baseados na informação e no conhecimento. A sociedade de informação colocou novos desafios às bibliotecas e aos seus profissionais: a revolução da produção documental e os novos tipos de documentos introduzidos com as novas tecnologias, dando lugar na BE a serviços mais dinâmicos e consentâneos com as necessidades dos utilizadores. A utilização de todos os formatos de informação, nos mais variados suportes, alterou a forma como as bibliotecas servem a comunidade educativa e local.

Uma vez que a escola contribui para educar, a BE deve reforçar essa missão através da leitura e da sua promoção, além de em conjunto contribuírem para prepararem o “aluno para o uso inteligente da informação disponível através da tecnologia, em todos os aspetos de sua vida” (Kuhlthau, 1999, p. 9).

A clarificação da missão de cada biblioteca torna mais eficaz a otimização dos recursos e serviços, para melhor auxiliar os seus utilizadores. De acordo com Haycock

(2003), a BE e o PB contribuem para o sucesso académico dos alunos, uma vez que desencadeiam “*impact on student learning*” (p. 17); “*impact on Reading*” (p. 26); e “*impact on cultural identity*” (p. 31). No que diz respeito ao impacto na aprendizagem dos alunos, o autor conclui que a biblioteca escolar e o professor bibliotecário (PB) contribuem para elevar os níveis de proficiência em estratégias de leitura, uma vez que o facto de haver uma BE e um PB qualificado contribuem para aumentar os seus níveis de leitura, para uma maior motivação dos alunos para ler autonomamente e por prazer, e para o desenvolvimento das competências de literacia e da leitura (pp. 26-30).

Segundo Yves Bertrand e Paul Valois (1994), “a organização educativa é determinada pelas orientações da sociedade em que se insere, assim como as suas normas, leis e regras. A finalidade última da organização educativa consiste em concretizar estas orientações na realidade quotidiana e traduzi-las em práticas” (p. 13). A escola desenvolve um papel intermediário, uma vez que permite dar a conhecer aos alunos o caminho para o conhecimento, preparando-os para o confronto com os problemas e desenvolvendo o seu espírito crítico e de cidadania.

A BE deve contribuir para que os alunos sejam “pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação” (IFLA/UNESCO, 2002, p.3). Neste momento, cada utilizador de informação “é também autor, editor, organizador e classificador da informação” (Furtado, 2009). Como António Nóvoa (2007) refere, a escola “assumiu muitas [e novas] missões” (p.7), “um excesso de missões” (p. 6) o que provoca a dispersão na definição de estratégias e prioridades, deixando esquecida “a prioridade primeira dos docentes (...) [-] a aprendizagem dos alunos” (idem).

Furtado (2009) destaca que “um dos novos paradigmas da educação é aprender a aprender, isto é, adquirir habilidades para aprender, saber obter, utilizar e gerar nova informação” (p.52), ideias reiteradas também por Gilleran e Kearney (2014), que defendem que “‘aprender a aprender’ é a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a nossa própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individual como em grupo” (p.25).

E no sentido de fazer cumprir o explanado no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, subordinado ao tema “Educação um Tesouro a Descobrir” (Delors, 1998), sobre a forma como a educação

deve “dar resposta ao conjunto das suas missões” (p.89), a escola e a BE devem “organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (pp.89-90).

A comissão responsável por este estudo complementa esta ideia com a indicação de que a comissão pensa que estes “quatro pilares do conhecimento” devem ser trabalhados de igual forma por estas entidades educativas, “a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (p.90). Assim, cada criança e jovem deve aprender a conhecer, para “adquirir os instrumentos da compreensão” (idem); aprender a fazer, para “poder agir sobre o meio envolvente” (idem); deve aprender a viver juntos, “a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas” (idem); e, finalmente, deve aprender a ser, “via essencial que integra os três precedentes” (idem), na escola em geral e na BE em particular.

Também Joseph D. Novak (1996), no prefácio à edição portuguesa da obra *Aprender a Aprender*, refere que “a finalidade central da educação deve ser valorizar as pessoas no sentido de se encarregarem elas próprias da construção do significado das experiências que vivem” (p. 10). Reforçou a ideia, acrescentando que “para conseguir isso, torna-se imperioso que cada sujeito aprenda a aprender significativamente” (idem). Perante a Sociedade do Conhecimento que impõe às pessoas a necessidade de aprender a aprender, este estudioso considera que “as ramificações que advêm do aprender a compreender a natureza do conhecimento e a natureza da aprendizagem significativa, não só valorizam o indivíduo tornando-o mais eficiente na aquisição e produção do conhecimento, mas também contribuem para a sua auto-estima e sentido de controlo sobre a própria vida” (idem).

Deste modo, e de acordo com as *Diretrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares* (2002), estas devem desenvolver as competências dos alunos no que se refere ao facto de se tornarem leitores críticos e autónomos, em suporte de papel e em suporte digital; de realizarem trabalhos académicos, com sucesso; e de desenvolverem autonomamente as suas aprendizagens ao longo da vida, tornando-se cidadãos responsáveis e ativos. Assim, os alunos ao dominarem a literacia da

informação serão capazes de aprender de forma autónoma, têm consciência das suas necessidades de informação e participam mais ativamente com ideias. Demonstram capacidade em distinguir a informação essencial da acessória, utilizam mais naturalmente as ferramentas digitais e perante situações-problema conseguem mais facilmente encontrar uma solução, uma resposta de resolução, quer no contexto educativo, quer no pessoal. Na versão de 2016, este documento reforça a construção de “uma visão para que a Biblioteca Escolar desempenhe um papel central na educação que transcenda os atuais constrangimentos, visando torná-la, no futuro, um espaço de aprendizagens multifuncional” (p.20) e de, enquanto missão, “ir ao encontro da finalidade da educação em termos de preparação dos alunos para o seu futuro profissional e como cidadãos” (idem).

A BE deve, assim, “apoiar e promover ações de apoio ao desenvolvimento da literacia da informação” (Calixto, 2001). Para além das literacias de informação e em complementaridade, a BE deve promover as literacias de biblioteca, com as visitas à biblioteca, divulgação das novidades através do seu blogue ou página de *facebook*, por exemplo; e as literacias tecnológicas, através do apoio direto, da participação em concursos e passatempos, em ensinar a saber fazer (processamento de um texto), a saber usar (determinado software); a saber aceder (a um sítio).

Devemos ter consciência que “a Web continuará a mudar rapidamente” e que a “Web 2.0 é somente uma das muitas mudanças” (Maness, 2007, p.50). Estamos também perante um novo paradigma da educação, uma vez que estamos inseridos numa sociedade em constante mudança, que cada vez mais pede à escola um posicionamento diferente, mais consentâneo com os novos desafios que são hoje vividos. A Web 2.0, com as suas múltiplas ferramentas, caracteriza-se por estar ao serviço da construção e produção de conteúdos, proporcionando a partilha de informação *online*, o trabalho colaborativo, a interação entre os diferentes agentes de informação e a flexibilidade de formas/meios de transmissão.

Neste contexto, a escolha assume um leque variado de desafios, no sentido de pôr ao serviço do processo educativo, da aquisição de aprendizagens e saberes, o recurso diversificado das potencialidades das diferentes ferramentas. Tal como refere Calixto (2010), “as bibliotecas veem-se assim, em Portugal, confrontadas com um duplo

desafio (...), apoiar o desenvolvimento de competências básicas de leitura, procuram tornar o livro acessível a todos” (p.13).

Desta forma, a escola deve dotar os alunos de novas destrezas e competências na utilização da informação, assim como proporcionar aos professores meios técnicos adequados para a correta utilização destas ferramentas, levando a que os mais reticentes à mudança abandonem o paradigma tradicional da simples transmissão de saberes. Destacamos também que “the mission of the digital library is to give direct access to information resources, both digital and non-digital, in a structured and authoritative manner and thus to link information technology, education and culture in contemporary library service” (IFLA/UNESCO, *Manifesto for Digital Libraries*, s/d, p. 2).

É incontornável o papel das BE na formação de cidadãos esclarecidos e interventivos desde a tenra idade até a fase adulta. Este cruza-se com o conceito da aprendizagem ao longo da vida, numa busca constante da informação, da compreensão humana e da construção do conhecimento.

Os novos desafios resultantes da Sociedade da Informação e do Conhecimento em que vivemos provocam “importantes ramificações e impactos no trabalho, na educação, na ciência, na saúde, no lazer, nos transportes e no ambiente, entre outras”, como aparece referido no *Livro Verde para Sociedade da Informação em Portugal* (MSI, 1997, p. 9). Esses desafios exigem a cada um a capacidade de produzir, de aceder e de divulgar informação, e, principalmente, exige a capacidade de transformar essa informação em novo conhecimento. Para este novo paradigma deve contribuir significativamente o papel ímpar que a BE da atualidade desempenha, enquanto serviços de informação.

Teresa Calçada (2010) refere que

à biblioteca exige-se multiplicidade de funções, elos entre o analógico e o digital, o real e o virtual, ao professor bibliotecário, pensar a mudança, uma mudança que reflecta as necessidades de formação e aprendizagens decorrentes da estreita e necessária articulação com a escola, mas também com o mundo exterior a esta. (p. 33)

A leitura e as literacias são a base de todo o trabalho desenvolvido na e pela BE. Esta encontra-se em constante adaptação e encontra-se sempre em construção, cativando cada vez mais os alunos para dentro do espaço, físico e virtual, que abarca.

Valadares (2007) considera que a BE “pode desempenhar um papel fulcral no incentivo à leitura, no desenvolvimento do prazer de ler, no estímulo à busca da informação” (p.7) e Trullós e Arànega (2000) apontam que “la familia y la escuela siguen siendo los factores más influyentes en la creación de los esquemas culturales y sociales de los niños” (p.26), uma vez que “la lectura es el vehículo fundamental de acceso al saber” (p.9).

A BE cresce continuamente num sentido mais abstrato, na medida em que o conceito de biblioteca se tornou abrangente, pretendendo ser “um portal de aprendizagem para a informação e enriquecimento” (Todd, 2011, p.19), de saberes, de partilha e de informação ao serviço do conhecimento. Além disso, também adapta os seus objetivos e as suas responsabilidades a cada ano letivo que se aproxima, de acordo com o público que serve.

1.2 A BE e a promoção da leitura

“Não basta aprender a ler e a escrever. É preciso (...) ler para compreender. Ler para interpretar. Ler para saber. Ler para ver. Para ser. Ler para participar. (...) Ler é fundamental. (...) Que se leia para se ser mais consciente e mais livre.”
(Boletim Cultural da Fundação Gulbenkian, VI série, n.º 2, 1984)

“Todo ciudadano tiene derecho al acceso a la literatura y a descubrir como compartir una herencia humana común.”
(Machado, 2001, p.64)

“A leitura tem um papel decisivo na Sociedade de Informação, uma vez que se constitui, ainda o principal meio de informação, aprendizagem e construção do conhecimento.”
(Furtado, 2009, p.54)

No *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico 2014-2020* refere-se que as BE “proporcionam o contacto estreito e regular com o livro e a prática da leitura, enquanto instrumentos privilegiados de aprendizagem e treino da compreensão leitora” (p.13) e devem estar “abertas à criatividade e ao conhecimento”, incentivando o “trabalho em torno do livro, da leitura e das diferentes expressões associadas à leitura, assumindo-se como lugar de construção pessoal e de formação de leitores críticos e autónomos” (p.14). As BE devem criar “uma cultura da leitura, impressa e digital, explorando recursos, equipamentos tecnológicos e estratégias capazes de enriquecer as experiências de cada leitor e de promover o gosto e o prazer de ler” (idem).

A *Comissão das Comunidades Europeias* reunida, em Bruxelas, em 2009, considera que as linhas de força da Estratégia «UE 2020», concebida para suceder à Estratégia de Lisboa, no sentido de a renovar “para fazer face aos novos desafios” (p.2) e “deve centrar-se em áreas de intervenção essenciais” (idem) considera que o conhecimento “é o motor do crescimento sustentável” e que “num mundo em rápida mutação (...) o reforço da educação constitui um dos meios mais eficazes para combater as desigualdades e a pobreza” (p. 5). Aponta, ainda, que uma das formas de “aumentar a empregabilidade dos jovens e de os inserir no mundo do trabalho após a escola” é desenvolver uma das “competências de base” (idem) - a leitura, para além da matemática e das ciências.

De acordo com os elementos mencionados no referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico (EB), as orientações apresentadas em *Aprender com a Biblioteca Escolar*, a BE tem vindo

a contribuir para uma boa aprendizagem e domínio da leitura, qualquer que seja o seu suporte e para a promoção de estratégias e atividades de aproximação ao currículo, que em muito vêm facilitando a aquisição de conhecimentos e a formação global dos alunos nestas múltiplas literacias. Só o seu domínio permitirá uma aprendizagem contínua e o desenvolvimento de uma consciência crítica, fatores essenciais de sucesso num mundo em acelerada mudança.

(Conde et al., 2012, p.9)

Isabel Alçada (2005) refere que, graças ao poder da leitura, cada “pessoa tem acesso às mais estimulantes e saborosas viagens pelo universo das ciências, da cultura e da fantasia” (p.1) e que as BE se enquadram “no quadro de uma estratégia nacional de incentivo à leitura” (p. 4), devendo ter como objetivo “o enraizamento e interiorização de hábitos leitores na sociedade portuguesa (...) em particular entre a população escolar” (idem). A autora menciona ainda que as BE “têm um papel essencial” na estimulação do “prazer de ler” (p.5), contribuindo para “a mudança das representações dos professores, dos alunos e dos pais acerca da importância da leitura e do modo como esta deve ser ensinada e incentivada” (idem). Neste artigo, a autora materializa a obtenção plena do domínio da competência da leitura, num “longo processo de várias etapas”, que “durante todo o percurso escolar é importante a escola [corporizada pelo trabalho da BE] continuar sempre a desenvolver a competência leitora” (p.6). Esta ideia também foi expressa anteriormente por Glória Bastos (1999), quando destaca que “transmitir o gosto pela leitura não é tarefa de um dia, nem se consegue mediante a fascinação de um momento brilhante ou espetacular” (p.284).

Tendo como princípio “o desenvolvimento da literacia e/ou competência na leitura” (p.2), o *Manifesto IFLA/UNESCO* (2000) expõe três dos objetivos da biblioteca escolar: o “desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida” (idem); e o de “oferecer oportunidades de vivências destinadas à produção e uso da informação

voltada ao conhecimento, à compreensão, imaginação e ao entretenimento” (idem) e o de “promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu redor” (p.3), mostrando a importância do desenvolvimento das atividades de promoção de leitura por parte da BE.

“A leitura no séc. XXI coloca-nos desafios múltiplos e complexos, para os quais a escola e a biblioteca têm de encontrar as respostas adequadas. Adequadas na forma e no tempo”, esta citação de Teresa Calçada, presente no prefácio de *Formar os Leitores – das Teorias às Práticas* (Azevedo, 2007, p. XI), retrata os novos desafios colocados aos professores e aos PB. Recorde-se ainda que “La biblioteca ha de contribuir a la competencia lectora que requiere de un trabajo escolar conjunto y corresponsable” (García Guerrero, 2012, p.14).

Desta forma, consideramos relevante que as atividades de promoção do livro e da leitura na e com a BE sejam também um complemento à leitura de sala de aula, não esquecendo o facto de a leitura ser transversal aos *curricula*, académico e pessoal dos alunos. Furtado (2009) destaca a “importância da biblioteca escolar como incentivadora da prática da leitura, não só da leitura didática, mas também a leitura como entretenimento e prazer” (p.53), “inserida no ambiente escolar, também coaduna com essa responsabilidade” (p.55).

Para que todo este processo se concretize, a BE deve proporcionar “las bases imprescindibles para que nuestros alumnos se encuentren en condiciones de utilizar inteligentemente un instrumento fundamental – la lectura, saber leer – para enriquecer su proyecto de vida” (Trullós e Arànega, 2000, p.127), assim como facilitar todo o processo subjacente à atividade de leitura, tal como refere Arroyo (2001) - “la lectura es (...) un trabajo que aplica lo sabido y nos enseña lo ignorado” (p.18).

Os desafios, que a sociedade digital coloca, também têm o lado menos positivo como a ideia expressa por Silveira (2009), quando refere que a geração “Born Digital”- “a nova geração (...) fruto da Sociedade da Informação” (p.145), “que cresceu e foi educada no contexto do mundo digital” (p.152), (sinónimo, como refere, das expressões “Geração Net” ou “Nativos Digitais”) - tem lacunas a nível das competências de leitura.

Recordemos que no relatório que faz o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares (Veiga *et al*, 1996), já se mencionava que a BE deverá também permitir aos professores “recorrer ao professor bibliotecário (...) ou outros professores da equipa

para debater modalidades de incentivar nos alunos o prazer de ler e a aprendizagem centrada na procura autónoma de informação” (p.17), pois a biblioteca detém um “papel central (...) no desenvolvimento do currículo” (p.29).

Gómez Hernández (2002) considera que “una biblioteca es una colección viva” (p.130), à semelhança da quinta lei instituída por Ranganathan, em 1931 – uma biblioteca é um organismo vivo. Como princípio fundamental da BE do século XXI esta lei aglutina as restantes na sua essência. É integralmente atual e as BE são organismos vivos tanto quanto os seus utilizadores, que são a razão da sua existência.

Segundo Ramos (2015), a BE, “como eixo de inovação pedagógica nas instituições educativas, capaz de contribuir para a formação de leitores hábeis, cosmopolitas e curiosos”, deve ter presente que

o texto passou a ser encarado como uma unidade de comunicação com diferentes formas de expressão, parece-nos, pois, imprudente restringir a promoção da leitura recreativa ao suporte impresso ou apenas ao formato literatura, assim como não podemos ignorar o poder que as tecnologias exercem sobre o atual leitor, um nativo digital. (p. 1)

Neste mundo em constante mudança digital, “cabe às escolas e às bibliotecas a função essencial de criar e desenvolver nos alunos competências de informação, contribuindo assim para que os cidadãos se tornem mais conscientes, informados e participantes, e para o desenvolvimento cultural da sociedade no seu conjunto” (Veiga *et al*, 1996, p. 16). Também Kuhlthau (1999) reforça essa ideia, destacando que a tecnologia “modifica o ambiente de aprendizagem” (p.9), na medida em que aumentaram significativamente as fontes de informação, criando um grande impacto no ambiente escolar e fora dele. A BE deve ajudar os alunos a conhecer e a adaptarem-se a essa mudança. A autora acrescenta, ainda, que “um exemplo desta mudança é a posição que o livro texto ocupava na escola” (idem).

Em 2004, Calixto retoma a importância das bibliotecas no “apoio ao desenvolvimento da literacia e da aprendizagem ao longo da vida” (p. 2), para além de reforçar o uso cada vez mais constante da palavra ‘literacia’ no plural. Também é neste contexto que a aceção do conceito de leitura se tornou “mais ampla e exigente” (Alçada, 2005, p.1), atualmente recorre-se ao “termo literacia, para salientar que a competência leitora deve permitir a todos uma utilização plena da informação escrita” (idem).

Para García Guerrero (2012),

la escuela del siglo XXI no puede ser la responsable de la desafección del alumno hacia la lectura, ni vivir de espaldas a la lectura como instrumento de desarrollo humano. La escuela, la biblioteca escolar, ha de convertirse en la generadora de oportunidades y experiencias lectoras gratas al sentir y a la memoria de los alumnos, en la culpable de la afición de leer de las futuras generaciones de andaluces, en la promotora de ambientes de lectura que construye lectores competentes, en la causante de que a la lectura se le otorgue cada vez más valor social y formativo, en la provocadora, también, en alguna medida, de la proliferación de casos de lectores apasionados por la lectura. (p.18)

Este autor también considera que os PB “han de estar muy atentos a todas las manifestaciones y a los cambios derivados del impacto de uso de las tecnologías en relación a las prácticas lectoras” (p.19) e ter consciência da “explosión de interacciones producidas en el ciberespacio de forma sincrónica y asincrónica en la que el alumnado está inmerso y repárese en el potencial de usos que procura la internet en relación a la lectura (lectura social, hipertexto, lectura y escritura transmedia ...)” (idem), não só para orientar os alunos, como para que estes possam retirar todo o potencial dos recursos utilizados de acordo como os objetivos pretendidos, uma vez que “el ciberespacio es un entorno en crecimiento que ofrece múltiples posibilidades de interacción para favorecer la lectura” (p. 26).

A BE deve ser o núcleo de vida na escola, uma vez que contribui através dos seus agentes, PB e a sua equipa (professores e/ou colaboradores), para a construção da aprendizagem individual ou colaborativa e autónoma do aluno, ajudando a transformar em conhecimento a informação disponibilizada neste ambiente educativo. Assim, o aluno adquire “competências, atitudes e valores” que o ajudarão a construir e reconstruir o seu conhecimento ao longo da vida.

A publicação, em 1997, do *Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal* (MSI, 1997, pp.43-44), é um exemplo da forma como a sociedade atual procura adaptar-se ao modo de “aprender na sociedade da informação”, destacando para a sustentação da formação ao longo da vida as “quatro aprendizagens fundamentais, que se interligam e que constituem para cada indivíduo, os pilares do conhecimento”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser numa formação ao longo da vida.

Já neste novo século, segundo Maness (2007, p.49), a Biblioteca 2.0 contém em si quatro pilares essenciais: está centrada no utilizador, como elemento dinâmico e ativo que atualmente é, também participa na criação dos conteúdos e serviços juntamente com o PB; proporciona uma experiência multimédia, recorrendo às múltiplas ferramentas da web 2.0, nas suas múltiplas funcionalidades; “é socialmente rica”, na medida em que oferece diversificadas formas de comunicar a todos os agentes intervenientes; e “é comunitariamente inovadora”, uma vez que a BE deve ser uma “porta” aberta para a comunidade onde está inserida, interagindo, adaptando-se e deixando-se moldar às novas formas de procura e utilização da informação. O autor refere também que a BE deve adaptar-se à Web 2.0, assim como se deve adaptar “às previsíveis mudanças do futuro”. Tem de estar atento às necessidades dos novos utilizadores da informação, tendo como foco interventivo o facto de os dotar de novas capacidades e competências que a mudança constante da sociedade exige.

A sociedade atual depara-se com incertezas associadas à aprendizagem e ao conhecimento e à forma como estes podem ser adquiridos e transformados, sequencialmente. No entanto, deve ter-se presente que não se produz conhecimento sem que se aprenda o que é o conhecimento. Seguindo a perspectiva de Edgar Morin (2000), convém ter em atenção que “o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana” (p.14). Sugere também que a primazia dada pelas disciplinas ao “conhecimento fragmentado” (idem) deverá ser substituída por um conhecimento “capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”, para isso é necessário desenvolver a aptidão humana para contextualizar as informações adquiridas, recorrendo a “métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (idem). Além disso, para este pensador francês “o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes” (p.31).

Illescas (2001) recorda-nos que “La biblioteca escolar permite la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura” (p.151) aos alunos, também enquanto

promotora e dinamizadora de atividades de leitura. Ideia também notada por Baião (2015):

a escola é, ou deveria ser, o garante na igualdade de oportunidades e no combate as 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. (p.7)

Da mesma forma, Teresa Calçada (2010) considera que os grandes desafios colocados às bibliotecas se centram em:

fazer mais e melhores leitores, leitores analíticos, leitores utilizadores de bibliotecas (...) leitores consumidores de livros, mas também leitores digitais competentes, criativos, capazes de utilizar os diferentes suportes de escrita e leitura, as novas técnicas de reprodução e disseminação da informação, de forma eficaz e crítica, dominando a literacia digital, traduzida no uso competente das tecnologias e, ainda, no desenvolvimento da consciência social. (p.33)

E a construção de um pequeno leitor processa-se, naturalmente, se as pessoas que pertencem ao seu núcleo de relacionamento (família e escola) “alimentarem o seu entusiasmo (...), se estimularem o seu desejo de aprender (...), se o acompanharem no seu esforço (...), se mantiveram esse prazer até se transformar em rotina” (Pennac, 1997, p.53). Tal como Sebastião da Gama refere (1996),

o que interessa mais que tudo é ensinar a ler. Ler sem que passe despercebido o mais importante - e às vezes é pormenor que parece uma coisinha de nada. Ler, despindo cada palavra, cada frase, auscultando cada entoação de voz para perceber até ao fundo a beleza ou o tamanho do que se lê. (p.61)

As BE têm já uma experiência larga na organização de atividades que motivem para a leitura: Hora do Conto, Baú das Histórias, Museu dos Contos, Leituras dramatizadas/encenadas, Feiras do Livro, Concursos Literários, são alguns exemplos. Os encontros com escritores constituem também momentos importantes, ao darem a conhecer o texto e o seu autor de uma forma mais viva. Promovem a leitura do texto em si, promovem a leitura de toda a obra do autor e, principalmente, esses encontros permitem ao leitor melhor compreender o que está por detrás do que foi escrito. As histórias, os motivos, as sensações, as alterações do plano inicial e até motivações que

levaram o autor a escrever o texto. Estes pormenores são essenciais para cativar os alunos, para lhes mostrar que aquele nome, que eles por vezes só conhecem graficamente, e nem associam a uma imagem, é um ser como eles. Esta humanização do autor e a partilha de experiências que o mesmo faz, coloca autor e leitor no mesmo patamar e, desta forma, o leitor sente-se mais identificado com a entidade física que escreveu o texto.

Para melhorar o desempenho e a imagem que a BE transmite não só para a comunidade educativa como para a comunidade local, a fidelização dos utilizadores aos seus serviços é imprescindível. Neste contexto, a vertente de *marketing* reforça o papel determinante de ajudar a rentabilizar este espaço de aprendizagem junto dos alunos, professores, educadores, pais/encarregados de educação e outros. As BE devem recorrer a estratégias de *marketing* para chamar público/utilizadores até si, respondendo às suas necessidades e interesses, tendo sempre em consideração a realidade social, cultural e económica. Procurando manter o público fiel e assíduo, a BE deve adaptar a sua organização e os respetivos serviços às necessidades dos seus alunos.

Os planos de *marketing* devem ter na sua base o explanado nas *Diretrizes IFLA para as Bibliotecas Escolares* (2016): “os serviços e instalações da biblioteca escolar têm de ser alvo de um *marketing* ativo para que os grupos alvo [...] estejam conscientes do papel da biblioteca como parceira na aprendizagem e fornecedora dos serviços e recursos desejáveis” (p.54) e, segundo Pereira (2011), as BE “detêm hoje um papel fundamental não apenas na promoção da leitura” (p.1).

Recorde-se as palavras de Durban Roca (2013), que defende:

la biblioteca escolar debe tener esto en cuenta para programar actividades de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura, que partiendo de esta realidad, procuren lograr el acceso a la reflexión frente a la impaciencia y el trabajo a la velocidad de un clic; que posibilite su apego por la lectura extensiva y literaria. (p.129)

Mais adiante, na mesma obra, chama a nossa atenção para o contexto atual em que se processa a aprendizagem da leitura:

el aprendizaje de la lectura moderna, la lectura digital, no acaba nunca, siendo obligada la constante actualización para subsanar la brecha digital

entre aquellos alfabetizados digital e informativamente y aquellos que no sepan acceder a dichos contenidos e información. (p.132)

Para além de todo o trabalho desenvolvido pela BE para desencadear o interesse pela leitura, desde o empréstimo domiciliário até à disponibilidade de livros, Nascimento (2006) destaca duas situações: uma remete-nos para o facto de só se poder considerar “consolidado tal interesse e garantido o apreço quando o próprio leitor conseguir hierarquizar as suas opções em favor da leitura (por tempo e por meios)”; a outra refere-se ao facto de “só uma pedagogia cativante conseguirá chegar ao apreço pelo livro e pelo que ele representa na identidade de cultura” (p.300).

Também García Guerrero (2012) expõe que “en el contexto escolar actual se están produciendo cambios en la apreciación de la lectura literaria por parte del alumnado y transformaciones en las estrategias y planes de promoción de la lectura” (p.19).

1.2.1 A importância da promoção da leitura

“Num mundo em constante mutação (...) possuir competências leitoras tornou-se uma questão imperiosa.”
(Baião, 2015, p.6)

“Ler permite conhecer, questionar, duvidar e, por isso mesmo, pensar e simbolizar.”
(Pedro Streckt, 2005)

“A leitura é um bem essencial.”
(Isabel Alçada, 2005, p.1)

Pinto (2014) e Arroyo (2001) afirmam que saber ler é uma competência básica para a vida humana. Este último autor acrescenta que “como actividad humana tiene una dimensión histórica, social y biográfica” (p. 9), da mesma forma que Nascimento (2006) caracteriza a leitura, como um “ato tipicamente humano” (p. 301), devendo ser “assumido sobretudo como profundamente regenerador do homem” e enquanto “ato intenso”, deve ser assumido “como hábito consolidado” para levar “a produzir

integração social” (idem). Também Lopes (2014) indica que “ler não constitui um ato natural, mas sim um ato social e uma competência complexa que resulta da integração de diversas outras competências.” (p.11) e que “a aprendizagem da leitura implica (...) um processo de ensino sistemático e muito prolongado, que vai muito além do ensino do princípio alfabético” (idem).

Segundo Pinto (2014) “através da leitura testamos as nossas experiências, confrontando-as com outras, bem como os nossos valores de referência, saindo de cada leitura com conhecimentos acrescidos a vários níveis” (p. 265). Esta autora, à semelhança de outros autores, aborda a leitura como um processo complexo, “contribui para a maturação intelectual, cognitiva, moral, afetiva e estética do leitor, em que uma experiência gradativa de leitura permitirá (...) uma capacidade cada vez maior de compreensão e expressão do e no mundo” (idem).

Nascimento (2006) regista também que a leitura “é um exercício de reconhecimento do texto”; é “aprendizagem de conhecimentos”; “é acolhimento da alteridade”; “é exercício de vida cívica, em partilha de juízos e sentimentos”; “é fundamentalmente juízo relativamente ao que é proposto no texto”; “é modo de construir a própria vida interior, mediante uma relação de abertura (...) relativamente ao outro”; “ler é também responder à solicitação do texto, descobrir a modalidade com que comunica, enriquecer-se com o modo como os outros se dão a conhecer ou como constroem propostas de ver o mundo” (p.294). E acrescenta que a “leitura que incide sobre o texto é fundamentalmente um exercício de recuperação interior de um registo escrito [,] (...) resulta de um processo intelectual” (p.293).

Uma vez que “nenhum leitor nasce leitor. (...) Os leitores fazem-se com trabalhos, com produção, com prática continuada” (Teresa Caçada, in *Visão*, 20 de outubro de 2011), é importante desenvolver atividades de promoção da literacia da literatura cada vez mais cedo na vida das crianças e de modo concertado, numa multiplicidade de parcerias (BE, sala de aula, currículo escolar), de agentes envolvidos (família, professores/educadores, alunos) e de projetos de leitura (orientada, autónoma, em família).

Para Ferreras (2001), “la lectura (...) es un proceso bastante más complejo que el reconocimiento y acceso al léxico” (p.24) e não somente “cuando el niño es capaz de

reconocer palabras, la lectura está lograda y lo demás es asunto de práctica” (idem). Também para Para Baião (2015),

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. (p. 6)

“Ler para aprender”, esta é a fórmula que Chartier (2011) apresenta, pois “saber ler e a prática da leitura definem as condições de acesso aos conhecimentos”, uma vez que “ler é um instrumento imprescindível sem o qual aprender é impossível” (p.154).

Esta ideia tem sido reiterada por vários autores, como Aguiar e Silva (1998), quando conta que “é uma urgente necessidade escolar, social e cultural, saber formar e educar leitores” (p. 9); como Pennac (1997), que sintetiza que “o verbo ler não suporta o imperativo” (p.11) e acrescenta que “mesmo que o prazer de ler se tenha perdido (...) não está longe. /Está apenas escondido. / É fácil de encontrar” (p.41); como Lopes (2014), que expõe que “a leitura constitui uma competência praticamente indispensável para se viver nas sociedades modernas” (p.11); como Morais (1997), que diz que “a arte de ler e a arte de escrever são, como a arte de falar e a de perceber, artes desconhecidas” (p.11) e ainda que “os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. (...) lemos para partilhar” (p.12); como Baião (2015), que refere que “ler permite conhecer, compreender e apreender o sentido do que nos rodeia” (p.6); como Calçada (2010), que reforça que as competências associadas à leitura são complexas e exigentes, intensificando “a centralidade da construção leitora e a ideia de que aprendemos a ler para ler para aprender” (p.33); ou para Nascimento (2006), que comenta como a “leitura [é] um exercício humano complexo” (p.293).

A leitura transporta consigo várias dimensões positivas para as crianças e jovens. Baião (2015) expressa-o desta forma: “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” (p. 6).

Para Morais (1997), a leitura é muitas vezes identificada com a alimentação, uma vez que “um texto, segundo a (...) forme e a (...) disposição momentâneas, é

engolido, devorado, mastigado, saboreado” (p. 12) pelo leitor. Também considera que “não lemos todos da mesma maneira”, nem “lemos os mesmos livros”, pois não “temos todos os mesmos desejos” (p.13). Ainda de acordo com o autor, “a leitura faz-se e far-se-á cada vez mais ecrã, a ritmos que podem escapar ao controlo do leitor” (p.20) e “a mudança de suporte e o teclado substituindo o papel e o lápis, (...) fez aumentar a eficácia de armazenagem, de arquivo, de manipulação e de comunicação da informação” (p.22) e reforçando a dinâmica interativa da leitura e da escrita” (idem).

E Pedro Strecht, num artigo jornalístico publicado em 2005, considera também que:

a capacidade de leitura encerra a possibilidade de expansão autónoma do pensamento da criança e do adolescente, obrigando-o a pensar por si, levando-o a campos da comunicação e da expressão que são muito mais latos e, sobretudo, mais críticos e libertadores do que outros de qualidades mais condicionadoras, como são os casos dos videojogos ou da televisão.

De acordo com este pedopsiquiatra, ler contribui para o equilíbrio afetivo, na medida em que se expressa na capacidade de estar só, de escutar-se a si mesmo, lidando com a ausência, de “comunicar mentalmente através de uma linguagem não falada e de a ela conseguir ligar as representações afetivas que a leitura sugere”. Outro aspeto relevante expresso pelo autor é o facto de referir que “quem lê sente” e nessa sequência tem de “saber digerir o impacto dessas mesmas emoções”, uma vez que “ler permite conhecer, questionar, duvidar e, por isso mesmo, pensar e simbolizar”. Segundo a pedopsiquiatra, “é a capacidade de leitura que favorece a aprendizagem escrita e vice-versa” e acrescenta que “a leitura pode[r] funcionar como fonte de conhecimento, descoberta, imaginação ou sonho, implica um longo caminho de desenvolvimento emocional” das crianças leitoras.

O conceito de leitura e escrita foram redefinidos. Da mesma forma, o conceito de literacia alargou o seu significado perante a alteração da sociedade e do paradigma da educação, perante as novas tecnologias, é necessário o utilizador da informação ser cada vez mais ativo, compreender as novas linguagens da era digital e utilizar as novas ferramentas, colocando-as ao serviço das aprendizagens e do conhecimento próprio ao longo da vida. É valorizar o aprender a aprender, abandonando a tradicional noção da mera aquisição de conhecimentos. Literacia é, agora, um conceito muito mais dinâmico,

associado à construção permanente, enquanto processo individual adaptado às mudanças que se operam na sociedade.

Segundo o estudo *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*, “a literacia é um elemento chave e determinante tanto do capital humano como do capital social.” (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p.10), e “é há muito reconhecida como um determinante essencial do crescimento económico” (p. 119) e tem como pressuposto “que a literacia – a capacidade de compreender e aplicar informações impressas ou a partir de outros *media* – desempenhará um papel central na determinação do sucesso económico relativo de Portugal nas próximas décadas” (p.13). Este relatório, integrado nos estudos encomendados pelo Plano Nacional de Leitura, acrescenta “que social, a oferta de literacia é determinada pelas práticas quotidianas de leitura e pela aprendizagem ao longo de toda a vida” (idem, p.10) comprovando que “os atuais níveis de investimento em capital humano propiciarão ritmos acelerados de melhoria das competências de literacia necessárias para aumentar a competitividade e contribuir para o crescimento económico sustentado de Portugal” (idem).

No contexto do trabalho empírico que realizámos, recorremos a livros diversos, com particular destaque para os álbuns e livros profusamente ilustrados, tendo em atenção as idades das crianças com que trabalhámos, que frequentavam o pré-escolar e o 1.º ciclo do EB.

Em relação aos álbuns, Ramos (2007) define, de um modo geral, o álbum narrativo como “um conjunto de características externas que compreendem, principalmente, elementos ligados à edição e composição gráfica da publicação” (p. 27), destacando elementos como a preferência pela capa dura, grandes formatos ou diferentes do habitual, número reduzido de páginas, com muitas ilustrações, com texto de reduzida extensão, grafado em caracteres de grandes dimensões e a impressão quadricromia. Estes livros ilustrados, como também os identifica a investigadora, “desempenham um papel cada vez mais importante junto dos leitores, sobretudo os mais pequenos, acompanhando-os praticamente desde o nascimento e constituindo, para muitas crianças, o primeiro contacto com o livro” (p.26). Também Bastos (1999), ao abordar o “álbum puro (sem texto)” e o “livro profusamente ilustrado” como primordiais para as crianças, considera que possibilitam “uma primeira relação com o

objeto livro, constitu[indo] igualmente um primeiro contacto com as representações do mundo” (p.249).

Neste estudo será utilizado o termo álbum enquanto modelo narrativo, seguindo a definição defendida por Bastos (1999, p.250) e por Ramos (2007, p.27), no qual se verifica uma continuidade e sequencialidade entre as imagens e a relação e complementaridade com o próprio texto. Era nossa intenção que o trabalho de animação da leitura que foi realizado com base nesses livros permitisse, entre outros aspetos, que “O universo das realidades aí recreadas contempl[asse] uma aproximação dos pequenos leitores à realidade que os cerca e ao seu autoconhecimento” (Ramos, 2007, p.35).

Considerando também como Gomes (2003) que o álbum oferece “uma nova configuração do conto em que o discurso narrativo resulta fundamentalmente da conjugação de duas linguagens: palavra e imagem” (p.3), pretendeu-se explorar essas dimensões de forma a alcançar os objetivos de cada uma das animações desenvolvidas (cf. Anexos). Tal como Taquelim (s/d) refere, os livros ilustrados “convidam a criança a participar de forma activa na leitura, pelas palavras ou frases que se repetem” (p.3).

Finalmente, importa ter presente que o desenvolvimento da competência da leitura traz enormes benefícios para a criança-leitora. Contribui para aumentar o seu repertório vocabular e cultural, uma vez que a leitura se torna uma das formas de ter acesso à informação, de compreender e de se relacionar com o mundo que a rodeia; desenvolve o seu sentido crítico na tomada de decisões; promove a sua capacidade de comunicação com os outros; prepara a criança para os estudos em geral, refletindo-se ao longo da vida; auxilia a desenvolver a competência da escrita e estimula a sua criatividade.

O código visual utilizado nas obras, que estão na base das atividades de promoção da leitura e do livro, especialmente com os mais pequenos, permite atrair a atenção e curiosidade do leitor/ouvinte para o objeto-livro, oferecendo-lhe as primeiras representações do mundo e a descoberta da aptidão da leitura, “como se o livro falasse só para el[e]”, “suscitando interesse, curiosidade, criando expectativas, numa primeira fase, facilitando a compreensão através da negociação de interpretações e a validação de hipóteses, numa segunda, promovendo a reflexão, desenvolvendo o espírito crítico da formação de leituras pessoais devidamente validadas, numa última fase” (Ramos, 2010, p.91).

Relativamente ao papel do mediador no encontro da criança com a leitura e o com o livro, Bastos (1999) relembra que “o espetáculo, a surpresa e a novidade” (p.284) são importantes para despertar e desenvolver o gosto e interesse pela leitura, mas devem complementar-se com um “ambiente social propício, de infraestruturas básicas e, sobretudo, de adultos amantes de livros e da leitura, bem informados e convencidos do papel fundamental na formação de hábitos de leitura e, num sentido mais amplo, na formação de cidadãos despertos e com curiosidade intelectual” (idem).

Recordamos a ideia expressa por Espírito Santo (2007, s/n) que a BE “pode e deve oferecer propostas de leitura diversificadas (...) de forma a poder captar os alunos-leitores”. A atividade deve captar a atenção do aluno, permitindo que este encontre “o seu caminho de leitor” (idem). Desta forma, contribui-se “para a criação e desenvolvimento de hábitos de leitura e para a aquisição da competência de leitura” (idem) do aluno, quer no seu processo de ensino-aprendizagem, quer ao longo da vida. O aluno tem um papel fundamental em todo o circuito da leitura, fator que o professor-mediador tem de ter sempre presente ao longo das diferentes fases.

1.2.2 A animação da leitura

Jiménez (2001) entende “la animación como un proceso educativo” (p.64); Valle (2001) considera que “se entiende por Animación a la Lectura todo un repertorio de actividades y estrategias que pretenden hacer atractivo ante los niños el mundo de los libros y, como consecuencia, invitarles a leer” (p.108); e Bastos (1999) identifica que, de modo corrente, a designação corresponde a “um conjunto de atividades centradas no livro” (p. 290), podendo ser implementada não só nas bibliotecas, escolares ou públicas, como também na sala de aula. No entanto, esta investigadora procura delimitar a expressão “animação de leitura” em comparação com a atividade “leitura”, através do quadro seguinte.

Quadro 1: Aspetos essenciais para distinguir a compreensão e distinção entre as duas situações ligadas ao núcleo leitura.

LEITURA	ANIMAÇÃO DA LEITURA
↓	↓
actividade individual	actividade colectiva, social
acto voluntário	acto dirigido
acto silencioso	acto ruidoso
calma e quietude	mobilidade
exige esforço, atenção, concentração	carácter lúdico, festivo, gratuito

(Bastos, 1999, p.291)

Para complementar a leitura do quadro, a autora refere que o “adulto mediador deve ser um entusiasta na leitura, e que um trabalho de animação deve ser sistemático, recorrendo às suas diferenças possibilidades (...) e o resultado de um trabalho de fundo, alicerçado em convicções e articulado com outras atividades” (p.291).

Jiménez (2001) expõe que “al hablar de animación a la lectura, uno siempre trata de acercarse a aquellos ámbitos próximos a sus características curriculares y a su experiencia personal” (p.59) e com a animação de leitura pretende-se “acordar la distancia entre las personas y los libros, para establecer una convivencia placentera entre ambos dentro del universo de la lectura” (p.60). Indica, ainda, este autor que “es la animación a la lectura (...) un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo, cuyo objetivo final será la autoeducación que acercará al sujeto al tan deseado ‘hábito lector’” (idem), e “la animación aparece como un elemento motivador e incitador, que busca despertar el interés por la lectura y mitigar o maquillar, sobre todo al inicio del proceso, el esfuerzo que a la postre conlleva el acto lector” (p.61).

O mesmo autor refere que “aunque la promoción de la lectura puede y debe hacerse a lo largo de la vida de las personas, la infancia es el momento esencial que no debemos dejar pasar de largo para promover la atracción hacia los libros y educar una auténtica afición a la lectura” (Jiménez, 2001, p.62).

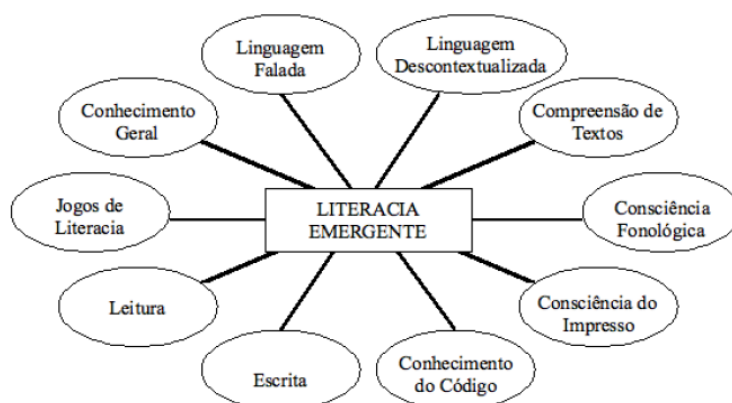
O principal intuito de qualquer atividade de animação é motivar ou despertar a curiosidade para a leitura, ao mesmo tempo que possibilita ainda desbloquear algum distanciamento, medo ou qualquer outra inibição na criança. Uma vez que a criança não aprende o ato, mas o gesto do ato, quando finge, quando faz de conta que lê. “Esta

ostentação pode contribuir para a aprendizagem, destina-se antes de mais a tranquiliza[r]” (Pennac, 1997, pp.43-44) as crianças, procurando, também agradar os adultos.

Para Gomes e Santos “a literacia emergente enfatiza a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes, incentivando o gosto pelos livros, o interesse pela linguagem escrita e o estabelecimento de interações positivas entre crianças e adultos” (s/d, p.10).

Estes autores sintetizam os percursos básicos e desenvolvimentais da literacia emergente em termos de conhecimentos e capacidades na figura seguinte, onde grande parte, se não a totalidade dos conceitos, estão relacionados diretamente com o domínio da leitura, tão relevante nesta fase inicial do crescimento da criança.

Quadro 2: Percursos básicos e desenvolvimentais da literacia em termos de conhecimentos e capacidades



(Gomes e Santos, s/d, p.7)

Gomes e Santos (s/d) subdividem o termo leitura, destacando “a exposição da criança a leituras em voz alta e as leituras interativas em pequenos grupos” (p.7).

Consideramos que as atividades de promoção e animação de leitura de relevante importância, porque tal como Espírito Santo (2007, s/n) refere que o professor-mediador (professores ou PB) deve criar oportunidades, quer na sala de aula, quer na BE, para levar os alunos-leitores a compreenderem e a utilizar as ferramentas, digitais ou não, “com que se tem vindo a dotar” em todos os contextos e situações que a escola e a sociedade lhe proporcionam. Neste sentido, os alunos devem interiorizar e apropriar-se

da leitura, “num ato singular no interior de si próprio” (idem) e recorrer a ela em situações futuras de aprendizagem e de conhecimento.

As atividades desenvolvidas pela BE, como realça Furtado (2009), devem ser trabalhadas “num contexto dinâmico e interativo, proporcionando o livre acesso aos livros de literatura, e a leitura prazerosa, sem avaliação futura, pelo simples prazer de descobrir o mundo dos sonhos e o imaginário” (p.53). Neste sentido, refere a autora que a BE “deve diversificar os seus serviços, acrescentando atividades lúdicas e culturais, com destaque para o incentivo à leitura e escrita” (p.54).

“Quando se promove leitura não deverá haver preocupações do âmbito da escolarização, deverá sim, haver a preocupação de mostrar o quanto um livro poderá ser uma ponte para dentro de nós mesmos e paralelamente uma ligação com o mundo” (Silveira, 2009, p.154). Esta autora também sugere que para aproximar a leitura dos jovens devemos recorrer às “suas rotinas”, “para mostrar a utilidade e o interesse daquilo que é distante” (p.155). Neste sentido, destaca três rotinas para complementar esta ação: o uso do *chat* na criação de comunidades de escrita e na aproximação à leitura; o papel da imagem na formação de leitores componentes; e a função da partilha na leitura: do coletivo até ao individual (pp.155-159).

As atividades devem ser planificadas para articular, cooperar e interagir com a BE, uma vez que esta entidade “proporciona ambientes formativos e de acolhimento promotores da leitura, de uma cidadania ativa e da aprendizagem ao longo da vida” (Conde et al., 2012, p.18), tendo na essência a leitura orientada, partir-se-á para a leitura autónoma e em família. “A mediação do adulto - através da oralização - reforçará a interatividade que caracteriza a obra, ao mesmo tempo que permite o diálogo sobre as histórias possíveis que se escondem por trás deste encadeamento de acontecimentos e personagens” (Ramos 2010, p.75), para além de permitir “‘ler’ para além do óbvio e do aparente” (idem) e levar à descoberta de “outro tipo de interpretações mais complexas e mais subtis” (idem) que a leitura autónoma não permite.

É esta também a proposta de Costas e Boo (2014), que apresentam sugestões orientadas para que o mediador de leitura possa “desenvolver destrezas e habilidades no lector competente que se quer formar e iniciar a infância no conhecimento de estilos, que contribúan á creación dun critério literário personal que conduza ao goce lector e ao hábito de lectura” (p.165). Estas propostas de trabalho encontram-se organizadas de

modo a que pela sua diversidade possam ser aplicadas desenvolvendo múltiplas competências (leitora, expressiva, literária, ...) e modificar-se em função dos destinatários, da faixa etária, do espaço utilizado ou até do grau de dificuldade.

As obras de literatura infantil, que aliam o texto e a imagem, interligando as dimensões estética, lúdica e didática, promovem também a leitura autónoma, na medida em que apresenta a leitura como um diálogo construtivo entre leitor e o livro, nas suas componentes linguística e pictórica. Assim, “a criança leitora-ouvinte será capaz não só de reproduzir o enunciado como de antecipar o seu desenvolvimento nas páginas seguintes” (Ramos, 2007, p.160), pela estrutura encadernada e repetitiva propicia à memorização, facilitada também pela interação das imagens, repletas de ação e movimento. Por sua vez Bastos (1999) menciona que “reconhecer os objetos presentes nas imagens, nomeá-los, surge como uma conquista inicial e uma satisfação importante ganha com o livro. Seguir também as imagens, que vão contando uma história, é essencial no crescimento da criança-leitor” (pp.249-250).

Mata (2010) considera a leitura de histórias uma atividade enriquecedora e completa para as crianças, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, ao desenvolvimento das conceções emergentes de literacia e à aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura, permitindo ainda desenvolver competências relacionadas com as interações, com a partilha de ideias, com conceções e vivências. Neste sentido, destaca como essencial: proporcionar oportunidades para ouvir uma leitura fluente - uma vez que a entoação adequada facilita o acesso ao sentido da mensagem transmitida, à compreensão do ato de ler e a respetiva finalidade, despertando ainda o interesse e a vontade em participar nessas atividades; fornecer modelos de leitores envolvidos - o mediador de leitura que goste de ler e que consiga transmitir esse prazer às crianças está a contribuir para a promoção de futuros “leitores envolvidos”, uma vez que atuam como modelos de como e para que se lê; alargar experiências - a informação que se lê nos livros, para além de ser fonte de conhecimento, pode catapultar para explorações e pesquisas, contribuindo para novas vivências e conhecimentos; desenvolver a curiosidade pelos livros – o modo como se lê/conta uma história, para além da forma como a mesma é explorada, pode impulsionar o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e pela leitura; aprender

“comportamentos de leitor” - a partir da observação da forma como o mediador dinamiza a leitura, a criança vai reproduzir os mesmos comportamentos de um modo cada vez mais sistemático e elaborado; apoiar o desenvolvimento de conceitos sobre a escrita - mesmo sem ser feito de uma forma escolarizada, as crianças aprendem muito sobre a escrita e as suas características.

Contente (2000) reforça que a importância de “compreender-se o jogo complexo de correspondência entre o texto, o olhar do leitor e a atividade intelectual que permite a compreensão” (p. 11), para que as atividades de promoção de leitura e do livro resultem na sua totalidade. A autora acrescenta que a leitura é “de todas as atividades cognitivas complexas (...) aquela que participa na maior parte das situações”, por isso no contexto escolar “tem uma importância primordial” (idem).

Em 2015, Baião apontou também que “os professores bibliotecários, enquanto mediadores de leitura, sabem que tem um papel primordial no acompanhamento e aconselhamento dos jovens, sobretudo dos que provem de meios sociais pouco familiarizados com os livros” (p.7).

Cavalcanti (s/d) destaca a importância da organização do espaço de leitura de maneira a que a criança “sinta que o prazer de ouvir/ler é tão preservado como o desejo de brincar, de amar e de buscar sentido para o mundo” (p.22), para que “encontre aí o deslumbramento, as aberturas para o novo, as conexões entre as suas lembranças pessoais e a identificação com a humanidade” (idem).

Trullos e Arànega (2000) assinalam que é muito importante que “antes de comenzar una nueva actividad es muy importante anunciarla para crear expectativas” (p.47) e que

en estos encuentros llenos de afectividad es importante la actitud de complicidad del adulto, haciendo ver que no conoce la historia, que el descubrimiento de los misterios y sorpresas que encierra se desvelarán a medida que la lean, haciendo así el objeto-libro más misterioso y atractivo, repleto de mágicas sorpresas por descubrir. (p.60)

Estes autores acrescentam, ainda, que “es imprescindible proporcionar a los niños documentos cuidadosamente seleccionados, siguiendo criterios de calidad tanto en forma como en el contenido” (p.66).

Para Taquelim (s/d), as sessões de animação à leitura devem ser organizadas de modo a “que caminhem no sentido de possibilitar a construção de relações **com e entre** livros” (p.1), permitindo “a criação de um vínculo que faça regressar, mais tarde, à relação direta com a leitura” (idem).

No que se refere às estratégias de contar histórias utilizadas, Bastos e Luciano (2014) indicam que “para além da preocupação com a preparação do ato - dada a importância da expressividade, da entoação de voz e do ritmo da narração – aponta[m] igualmente o cuidado com a criação de um ambiente propício à atividade” (p.339). E acrescentam também que “cada vez mais os contadores utilizam recursos diversos como apoio ao ato de contar, e atualmente as tecnologias marcam igualmente presença” (idem).

Na fase **antes da leitura**, aquando do acolhimento devem ser apresentados os objetivos da leitura aos alunos (Sim-Sim, 2007), no sentido de os contextualizar e motivar para a atividade que se vai desenvolver. A necessidade desta apresentação prende-se com o facto de o aluno/leitor mais facilmente apreender o sentido do texto lido/explorado. Assim, complementa-se a apresentação dos objetivos da leitura com os exercícios de pré-leitura. Para Taquelim (s/d), nesta etapa o mediador também se dá a conhecer, criando empatia com o grupo de crianças e, ao mesmo tempo, explicitar “as regras implícitas à relação que ali se está a construir” (p. 2).

De seguida, deverá ser apresentado o livro com a exploração dos seus elementos paratextuais, desde a capa (título, autor, ilustrador e imagens), a contracapa (imagens e texto), as abas quando existirem, a lombada e até as ilustrações e informações das guardas. Sim-Sim (2007, p.15) sugere que com este passo se antecipam os conteúdos abordados na leitura. Esta perspetiva também é defendida por Lluch (2003), que refere que “los pretextos intentaran atrapar al lector, fidelizarlo a una colección, establecer el primer contrato de lectura, dar información previa sobre la narración y ayudar a la lectura del texto” (p.70). Ideia próxima da de Ramos (2007), quando indica que a leitura das ilustrações alarga-se a outras partes do livro: capa, contracapa, guardas e até lombada: “Este aspeto tem óbvias repercussões na forma como o livro é lido e no facto de estes elementos paratextuais incluírem informações decisivas, nomeadamente na criação de expectativas, para a construção do(s) significado(s) do texto” (p.39).

Para Barroco (2004), Contente (2000) e Prole (s/d, p.8) esta fase é essencial para cativar as crianças para a leitura e para a compreensão do texto. Enquanto o primeiro a caracteriza como a fase de preparação para a leitura”, a segunda como “etapa de observação global do texto” (p.25). Corresponde ao momento de “antecipação” do ato de leitura, “cujo elemento mais importante é (...) a ativação dos conhecimentos prévios do leitor, desempenha um papel fundamental, como defendem os psicolinguistas” (Barroco, 2004, p.110), em todo o processo de leitura. É nesse sentido que, antes do ato de leitura, deve o professor-mediador utilizar “uma variedade de estratégias que irão facilitar o posterior processo de compreensão” (idem), que permitem recordar a informação já adquirida e relacioná-la com o conteúdo do texto (título, autor, ilustrações). Esta ideia também está explanada na obra de Trullos e Arànega (2000) quando nos referem:

ser lector conlleva una serie de actividades intelectuales, entrelazadas unas a otras, relacionadas con saber decodificar los signos, tener conocimientos previos – tanto del lenguaje como de la cultura - , poner en funcionamiento actividades de lógica, memoria y atención...llegamos a la conclusión de que la lectura implica al lector en su totalidad y supone la interacción de diversas competencias. (pp.13-14)

Apesar de Contente (2000, p.25) considerar o momento de “explorar da situação inicial” como um segundo itinerário de leitura nas atividades, decidimos incluí-la na fase pré-leitura, durante a qual se encaminham as crianças/leitoras na formulação de hipóteses sobre o texto, criando-lhe a motivação para acompanhar “com mais atenção e prazer a narrativa e a sua construção” (p.26), com a exploração dos elementos paratextuais do livro. Esta autora acrescenta que, neste momento de leitura, são criadas as condições favoráveis à receção do texto, por parte da criança/leitora, na medida em que se devem explorar conceitos e descodificar determinados vocábulos, palavras-chave para a compreensão textual. Sim-Sim (2007, p.17) prevê o ato de adivinhar o significado de palavras desconhecidas durante a leitura. Também Taquelim (s/d) aborda a “construção de hipóteses sobre o que se vai ler” (p.2), fazendo antecipações. No entanto situa este tópico no momento de reflexão, segundo momento da sessão.

Nesta fase, e na sequência do que já foi referido, a imagem tem um papel decisivo para a compreensão do texto, uma vez que “establece una relación estrecha con el libro haciendo que los personajes de ficción se conviertan en sus amigos y

compañeros de juego” (Trullos e Arànega, 2000, p.60) e “a la vez que observan las ilustraciones, que sirven para desarrollar su imaginación, se podrían las ilustraciones, que sirven para desarrollar su imaginación, se podrían señalar las palabras con objeto de su memorización visual” (López e Narváez, 2009, p.420). Assim, a ativação dos conhecimentos prévios em articulação com as estratégias implementadas levará o leitor a decifrar o significado de novas palavras, a compreender determinadas construções semânticas e sintáticas, como referem Barroco (2004) e Prole (s/d).

Trullos e Arànega (2000) consideram que “la lectura de la imagen forma parte del desarrollo de la creatividad, la imaginación y la fantasía” (p.35) e destacam a dupla finalidade de educar para a leitura da imagem: “desarrollar las habilidades ligadas a la interpretación de imágenes (observación, creatividad...) y estimular el placer por la lectura, ya que permite seguir el hilo argumental de la historia a través del dibujo” (p.76).

Estes autores indicam, também, que

introducir a los niños en la lectura de la imagen crean hábitos de observación, les enseña a mirar y les ayuda a entrar en el mundo de la imagen y a percatarse del discurso visual a partir de las sensaciones y sentimientos que transmiten las imágenes. Los niños y niñas que tiene la suerte de experimentar estas sensaciones en su encuentro con la imagen están dotados de un valioso instrumento para la adquisición de más y mejores conocimientos.

(Trullos e Arànega, 2000, p.35)

Em 2000, Trullos e Arànega expuseram que “la utilización de diferentes procedimientos y técnicas, la creación de texturas y degradados presentes en las imágenes enriquecen la calidad de la representación gráfica y realzan el valor de la ilustración” (p.100) e as ilustrações “complementan las narraciones, crean y buscan la magia, se balancean entre la realidad y la fantasía, y brindan a niños y adultos la posibilidad de visualizar los diferentes criterios artísticos al mismo tiempo que compartan la lectura” (idem).

Ramos (2007) atende que “a presença da ilustração reveste-se de múltiplas funcionalidades” (p.46), uma vez que além de contribuir para a complementaridade do texto, na medida em que a vertente pictórica fornece variadas informações “

(localização espacial, descrição física das personagens e dos espaços), mas também o aprofunda e procede, inclusivamente, ao seu comentário” (idem).

Segundo Barreto (2002), “a ilustração caminha lado a lado com o texto no livro infantil, particularmente nos livros para os leitores iniciados, motivando-os para a leitura, auxiliando-os na descoberta do texto” (p. 264). Armengol (2005) expõe “que ilustrar es narrar, y que el ilustrador o el hacedor de imágenes es un narrador” (p.185) e Ramos (2007) considera “que a ilustração desempenha um papel importantíssimo não só na atração da atenção do leitor, sobretudo do mais pequeno, que ainda não domina a linguagem escrita, mas também na cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação” (p.18). Segundo a mesma autora (2010, p.13) o ilustrador também coopera com o texto linguístico na construção de sentidos, por vezes não explícitos no código verbal.

Para Ramos e Nunes (2013), os ilustradores através dos seus trabalhos, “expressam (...) o seu ponto de vista a respeito da história, convidando o leitor a conhecer o enredo e o modo de dizê-lo, também, a partir das imagens produzidas por eles” (p.254). “Cada uma das linguagens tem uma função na construção discursiva, tentando estabelecer um vínculo com o leitor” (idem). Desta forma, consideram as autoras que “a palavra e a ilustração precisam acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor”, enquanto “produtor de sentido” (idem).

A relação entre texto e ilustração de uma obra é de extrema importância para alcançar o objetivo pretendido do projeto/livro e da mensagem transmitida ao leitor. Na sequência do relevo que a ilustração adquiriu na literatura infantil portuguesa, hoje em dia a autoridade do livro não se centra somente no autor/escritor, mas em parceria com o autor/ilustrador, “uma vez que os elementos imagéticos já não só se limitam a acompanhar o texto mas recriam-no e exigem, por parte dos leitores, uma análise tão atenta e tão aprofundada quanto possível” (Ramos, 2007, p.167). A mesma autora refere que o facto de a ilustração passar a ter um papel preponderante em relação ao texto, não corresponderá a haver facilitismo na leitura e na interpretação da história, dado que são livros cuja leitura é partilhada quer pela criança quer pelo adulto (idem, pp. 33-34).

A exploração das imagens da capa e da contracapa, assim como da página de rosto e guardas, permitem ao professor-mediador apresentar as personagens e levantar o

vêu sobre o desfiar do enredo narrativo a explorar em seguida. Assim, ilustrações permitem complementar a leitura do texto linguístico, dando, por vezes, continuidade à própria história. Ramos (2007) refere que “a presença de ilustrações reveste-se de múltiplas funcionalidades. Permite não só complementar o texto, na medida em que são deslocadas para a componente pictórica várias informações (localização espacial, descrição física das personagens e dos espaços), mas também o aprofunda e precede” (p.46).

Taquelim (s/d) chama à fase ‘**durante a leitura**’ à leitura em voz alta, como o “coração do livro” (p.3), destacando que “a leitura em voz alta com o livro em presença, onde o livro é suportado (...) de forma permitir que a criança perceba os movimentos do olhar do mediador (...), conduzindo o olhar da criança, de forma que ela perceba [que] as suas palavras nascem da página” (p.3).

Pressupõe-se que após a etapa anterior, o leitor, na construção de sentido, consiga “construir um significado coerente para o texto” (Barroco, 2004, p.111), confirmando ou não as hipóteses colocadas inicialmente, sendo o texto lido integralmente ou por sequências narrativas, como sugere Contente (2000, p.26). Esta autora refere, também, que para os alunos desenvolverem a competência da compreensão leitora “é necessário apreender as etapas principais da narrativa” (idem), numa construção de “elos (...) elementos fundamentais” (idem), destacando as sequências narrativas significativas, para a melhor compreensão da história. Por sua vez Giasson (1993) refere que a compreensão leitora “depende de três variáveis indissociáveis: o leitor, o texto e o contexto” (p.24) e acrescenta que “os conhecimentos que a criança desenvolve sobre o mundo que a rodeia constituem um elemento crucial na compreensão dos textos que terá de ler (...). Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores)” (p.27).

Segundo Prole (s/d), quando o mediador pede às crianças para anteciparem um fim da história ou para a recontar, ou quando pede que identifiquem personagens ou que coloquem em diálogo personagens de histórias diferentes, contribui para “o desenvolvimento de atividades cognitivas que permitam a construção do sentido” (p.1).

E considera que “estas atividades, devidamente adaptadas, podem e devem começar a ser desenvolvidas mesmo antes da aprendizagem formal da leitura” (idem).

O leitor deve tornar-se “progressivamente consciente dos seus processos cognitivos”. Neste ponto, é muito importante a articulação interativa entre aquilo que se leu e os conhecimentos prévios do leitor. E é neste momento que “um texto será então uma construção à imagem do leitor e à medida que o leitor se constrói, o texto construído pela leitura que dele faz surgir mais rico, mais consciente” (Espírito Santo, 2007, s/n). Também Giasson (1993) realça que “durante a leitura, o leitor hábil relaciona a informação contida no texto com os seus conhecimentos” (p.195), que quanto mais profundos forem, melhor será compreendida a informação contida num texto sobre esse assunto (p.219).

A perceção espacial é importantíssima para a criança, “uma vez que lhe transmite uma segurança em termos de movimentos e do seu conhecimento do ‘mundo’ que a rodeia” (Ramos, 2007, p.45), apesar de a localização espacial ser indefinida nos contos tradicionais. Os elementos intertextuais (icónicos e linguísticos) presentes nos álbuns geram uma leitura com diferentes níveis de significação, dependendo da experiência de cada leitor. Normalmente, só a leitura a par com um leitor adulto permite reconhecê-los e explorá-los, criando cumplicidade e descoberta para o gosto pelos livros e pela leitura, pois “na leitura, é necessário *imaginar* tudo isso... A leitura é um acto de criação permanente” (Pennac, 1997, p.24).

Os textos apresentam-se como uma mancha gráfica tradicional em articulação com as ilustrações de página simples alternadamente estabelecendo continuação sequencial na página seguinte, retomando o enredo narrativo, de modo equilibrado entre o conteúdo textual e a componente visual, criando dinamismo e a sensação de movimento, num jogo de reflexos, em algumas ilustrações, para destacar a sua pressa em resolver o problema que o atormenta. As imagens recriam em simultâneo as sequências narrativas mencionadas no texto, permitindo uma observação gradual e dinâmica aos olhos da criança leitora/ouvinte do movimento e dinamismo da ação do protagonista, “na construção de uma única narrativa” (Ramos, 2010, p.115).

Na fase rever e refletir, na **pós-leitura**, deve-se ensinar o leitor “a fazer perguntas sobre a sua própria compreensão” (Barroco 2004, p.112). Esta ideia também é expressa por Sim-Sim (2007, p.20), uma vez que “las estrategias de predicción,

anticipación e inferencias necesitan confirmación, estrategia que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento” (Ferrerias, 2001, p.35). Contente (2000) caracteriza este momento como “actividades de reação/reflexão que tentem relacionar os novos conhecimentos, fazendo resumos, esquemas, trabalhando o vocabulário do texto e reagrupando-o semanticamente” (p.14).

Na mesma linha, Contente (2000) expõe que “depois da leitura, é indispensável encorajar o aluno/leitor a fazer uma distanciação da narrativa e confrontá-la com o seu próprio sistema de valores (...), [para além de] participar no processo interpretativo” (p.26), referindo se o desenrolar da história corresponde ao pensado inicialmente, dando opiniões ou manifestando as suas impressões que a leitura lhe transmitiu.

Também, nesta fase, as crianças/leitoras devem confirmar as hipóteses colocadas inicialmente, ajustando as previsões iniciais (Sim-Sim, 2007, p.20). Outra estratégia fundamental nesta fase é a releitura, reler (idem), assim como o procurar de apoio no contexto e poder distinguir a informação essencial da acessória.

Segundo Ramos (2009) deve-se partir “de conceitos muito simples (...) e de uma visão infantil, entre a surpresa, o espanto e o encantamento, os autores [escritor e ilustrador] criam livros onde a leitura resulta de facto, (...) de uma dança entre palavras e imagens, e onde, sem atropelos um código e outro se cruzem e se misturam para contar uma única história” (p.46) e a narrativa “dá conta do processo de autoconhecimento do indivíduo, das suas capacidades e limitações, e da sua relação com o mundo e com os outros” (Ramos, 2007, p.156).

Consideramos também importante, e no sentido de ficar retido na memória mais facilmente o momento de contacto com a leitura, que seja apresentada uma curiosidade, algo que desperte a atenção das crianças e que ao mesmo tempo seja uma aprendizagem, nova, diferente e até estranha. Pode ser esta curiosidade que leve as crianças a falar sobre aquilo que vivenciou, o contacto com o livro e a leitura realizada, em casa com a família e com os amigos.

Outras estratégias devem estar presentes na animação de leitura. O aluno/leitor deve ser entendido como “uma entidade no processo de comunicação escrita e no processo de comunicação literária” (Espírito Santo, 2007, s/n), na medida em que aliada

à leitura da obra, pode também estar o ato de escrita. A escrita neste caso vem complementar o ato de ler, contribuindo para a compreensão do conteúdo lido.

Uma estratégia para complementar a compreensão global da leitura do texto pode ser a recapitulação das sequências narrativas mais significativas. A representação plástica também pode ser uma tarefa complementar à atividade de promoção do livro e da leitura, expresso por exemplo em blogues, nos diários de leitura individuais ou de turma, nas leituras expressivas/dramatizadas, na reescrita da história, na apreciação crítica, na analogia do livro ao filme sobre o mesmo. O momento de avaliar a atividade desenvolvida é importante, uma vez que deve contribuir para a construção do aluno/leitor, como sugere Espírito Santo (2007, s/n).

Os PB devem ter presente que só práticas continuadas de promoção da leitura concorrem para a formação efetiva de leitores. Esta ideia é defendida por Bastos (1999) quando sublinha que “transmitir o gosto pela leitura não é tarefa de um dia, nem se consegue mediante a fascinação de um momento brilhante ou espetacular. É realmente indispensável um conjunto de atitudes consequentes e coordenadas” (p.284).

E por Trullós e Arànega (2000) quando referem que

la lectura es acumulativa; se desarrolla según una progresión aritmética que permite que cada nueva lectura se sume a lo que el lector ha leído anteriormente, de manera que la nueva historia que va desvelando le descubre el placer de la anticipación. Cada lectura, además, sea fácil o compleja, permite ser retomada una y otra vez, en relecturas distintas. (p.15)

De seguida, procuramos compreender o papel e a função do mediador de leitura/contador de histórias. Para Cavalcanti (s/d), o contador de histórias “é alguém com a possibilidade de fazer da palavra um passaporte para a interpretação e compreensão da realidade dentro de uma visão totalizadora e integradora” (p. 37) e “tem de ser capaz de emprestar ao corpo e à voz uma gestualidade certa, justa e harmónica apresentada num tom de equilíbrio e verdade”. (idem). “É a tal força da narrativa real que, unida à idealização do artista contador de histórias, vai dar origem a outra realidade” (Cavalcanti, s/d, p. 14) que a criança imagina aquando da animação da leitura.

Cavalcanti (s/d, p.15) distingue a função do escritor, enquanto contador de histórias, e o contador de histórias, uma vez que este “conta uma narrativa dentro de um

espaço real onde a relação entre o contador acontece e se estabelece na presença viva e concreta de uma audiência que respira, olha, ouve e sente no imediato do tempo vivido por cada um naquele momento” (idem). Destaca também a “capacidade cénica” de cativar a atenção das crianças para a “efervescência do momento vivido”, numa “referência afetiva que vai sendo controlada pela carga de emoção [do contador] que ele vai emprestando à narração”. A autora destaca ainda a importância da sintonia entre as emoções das crianças e as do contador, uma vez que “o gesto deve remeter para a palavra e o verbo tem a força do corpo que através do gesto entrega a palavra” (idem). Outra diferença que a autora destaca é o facto de o “escritor precisa[r] dominar a palavra para a transformar em corpo”, enquanto que o contador “necessita de dominar técnicas de controlo do corpo que se vai tornando palavra”(idem). Apesar das diferenças, Cavalcanti (s/d) identifica um “ponto de convergência” “que reside na utilização da linguagem como ponto de reconstrução da realidade” (idem), numa humanização da palavra.

Segundo Henk Kraima, director da Fundação para a Promoção Colectiva do Livro Holandês, “o melhor estímulo para a leitura é ouvirmos alguém que conhecemos falar entusiasticamente de um livro. O mais importante (...) [para as crianças] não é o que se lê mas é ler, é pegar num livro e ficar com esse hábito” (in *Público*, 22/12/2002, p.2).

1.2.3 A promoção da leitura e o currículo

“Ler, e ler bem, reflete-se no bem escrever”
(Nascimento e Pinto, 2005, p.24)

“Ler exige muitas e variadas aptidões que a criança terá que adquirir progressivamente”
(Marina e Válgoma, 2007, p.105)

“E nada é pequeno quando tem uma biblioteca.
O mundo inteiro pode ser convocado à força dos seus livros.”
“As bibliotecas” - Valter Hugo Mãe
(*Jornal de Letras*, 15 a 28 de maio, 2013)

A BE promove a articulação complementada entre a leitura lúdica e a leitura orientada em contexto de sala de aula, a cooperação e a colaboração entre a BE e os professores, num processo continuado e consistente. Tal como referem Novo e Calixto (2009), “a BE (...) pode influenciar positivamente as aprendizagens dos alunos ao estimular e promover o gosto pela leitura, desenvolvendo projetos e atividades centradas no livro, na leitura e no prazer de ler” (p. 276). Desta forma, os alunos estabelecem conexões entre as diferentes áreas e os conhecimentos: como se pode ler no *Manifesto IFLA/UNESCO* (2000), um dos objetivos da BE consiste em “apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educacionais definidos na missão e no currículo da escola” (p.2).

Como defende Nóvoa (2007), “nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores (...) capazes de se mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades” (p.18). E, nesta sequência, Valadares (2007) complementa, afirmando que “‘ler’ interessa a todos os saberes e a dinamização da leitura deve fazer-se em e a favor de todas as áreas curriculares, podendo considerar-se este domínio como uma das competências transversais do EB (p.7). Acrescenta também que “a leitura é uma fonte de informação e o aluno que sabe utilizar um livro, retirando dele aquilo de que precisa, é um aluno potencialmente apto ao sucesso” (idem).

No referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar*, Conde et al. (2012) aponta que à semelhança do que tem sido concretizado noutros países, procura-se com este documento dotar as BE “de um conjunto de orientações definidas da sua ação formativa e intervenção na relação transversal e articulada com o currículo”, orientando “o trabalho das BE, de modo a integrar no ensino dos diferentes conteúdos curriculares, bem como no desenvolvimento de outros projetos e atividades, os conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes às diferentes literacias” (p.10). Este instrumento de orientação dirigido à escola e às BE procura contribuir para “o incremento de práticas reflexão sobre a gestão do currículo e a avaliação das aprendizagens e do percurso formativo dos alunos” (idem), desenvolvendo atividades e parcerias de “caráter curricular ou extracurricular” (idem), tendo como a primeira área estruturante a literacia

da leitura (seguida da literacia dos média e a literacia da informação, para além da perspetiva transversal da literacia digital). Este documento contextualiza a ação da BE “e as relações que esta pode estabelecer com o currículo” (p.11).

Lopes (2014) considera que a leitura é uma competência fundacional “para um grande número de aprendizagens posteriores e representam conquistas inestimáveis para o desenvolvimento pessoal e social das crianças” (p.12) e acrescenta que “aquilo que não for conseguido nestas áreas ao longo dos primeiros anos de escolaridade dificilmente será recuperado nos anos seguintes” (p.13). Refere também que “qualquer ação educativa (...) [durante o 1.º Ciclo do EB], tem em geral fortes repercussões no comportamento das crianças, pelo que a forma como se ensina é da maior relevância para a trajetória dos alunos” (p.12)

Para este autor, “o 1.º Ciclo do Ensino Básico é porventura o mais importante na formação escolar dos cidadãos e aquele em que a ação dos professores tem resultados mais evidentes, atendendo sobretudo à dependência que crianças tão novas revelam face à ação dos adultos” (p.12). Segundo Novo e Calixto (2009),

sendo a leitura transversal a todos os saberes, as atividades que a incentivam são fundamentais nas escolas exigindo contudo a colaboração entre vários elementos da comunidade escolar e educativa. No seio destas, a biblioteca escolar (BE/CRE) tem vindo a ser reconhecida como essencial na vida da escola, como centro de aprendizagens múltiplas e local privilegiado para a formação e (re)conquista de leitores e promoção da leitura por prazer. (pp.266-267)

De acordo com Haycock (2003), a BE exerce uma influência positiva no sucesso dos alunos, já que desencadeia “impact on student learning; impact on reading; e impact on cultural identity”. No que diz respeito ao impacto na aprendizagem dos alunos, o autor conclui que a BE e o PB contribuem para elevar os níveis de proficiência em estratégias de leitura, uma vez que o facto de haver uma BE e de um PB qualificado contribuem para aumentar os níveis de leitura, para uma maior motivação dos alunos para a leitura autónoma e por prazer, e para o desenvolvimento das competências de literacia e da leitura (pp.26-30).

António da Nóvoa (2007) defende que “uma escola focada na aprendizagem deve ser um local onde as crianças aprendem a estudar, aprendem a trabalhar” (p.10). E é neste sentido que na escola o aluno é incentivado a aprender a aprender. Neste

paradigma da educação, que estabelece uma intercorrelação de saberes articulados entre as várias áreas do conhecimento, que surge a BE como “parte integrante do processo educativo” (*Manifesto da IFLA/UNESCO para as BE*, 2000) que apetrecha o aluno de competências eficazes para a (re)construção do seu próprio conhecimento, numa aprendizagem constante na Sociedade de Informação e Conhecimento. O PB deve contribuir para que se cumpra a missão e os objetivos da escola, apoiado por uma equipa, trabalhando “em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e em ligação com a biblioteca pública e outras” (*Diretrizes da IFLA para a BE*, 2016, p.68).

Também é necessário ter presente as diferentes conexões que, agora, os alunos estabelecem entre os conhecimentos já adquiridos e as novas realidades, assim como a transversalidade da literacia entre as diferentes áreas disciplinares dos *curricula* e redefinir o papel/estatuto que a BE tem no e como centro de aprendizagens, como espaço físico e virtual de leitura e de pesquisa, de mediação no acesso à informação, contribuindo para a construção do conhecimento.

Em 2011, Todd, declara que “dar informação não é o mesmo que dar o conhecimento e transformar informação em conhecimento é, potencialmente, a tarefa mais complexa, desafiadora e gratificante de todos os educadores.” (p.2) Acreditamos, tal como Ross Todd, que “é preciso haver uma mudança fundamental do pensamento no que concerne ao movimento e gestão dos recursos de informação” (2011, p.2). E partilhamos, a partir da nossa própria prática, a perspetiva de Ramos (2015): “ler e compreender a informação em todos os formatos (impresso, vídeo ou imagem) e em todos os contextos é um indicador de sucesso na escola e ao longo da vida, uma competência transversal que conduz a novas aprendizagens, ou seja, ao domínio de outras literacias” (p.2).

Kuhlthau (1999) destaca o papel central do PB “na criação desse tipo de ambiente de aprendizagem, através da transformação da biblioteca escolar num centro de questionamento que fornece acesso a recursos para aprendizagem, em todos os assuntos do currículo” (p.11).

Todas as ações de apoio ao desenvolvimento de literacias refletir-se-ão nos resultados escolares destes alunos, bem como na sua formação integral uma vez que “tanto a literatura como os dados obtidos no trabalho de campo sugerem que a literacia

em termos gerais e a literacia de informação em particular são essenciais para [estes] indivíduos” (Calixto, 2004).

Por tudo isto, considera Contente (2000) que “é também importante que o professor explicita o motivo pelo qual pede ao aluno que execute uma atividade de leitura” (p.20) e que o professor deve fornecer aos alunos “antes de uma leitura, uma abordagem mesmo que sumária sobre o tema, de maneira que este tenha primeiro a possibilidade de reconhecer, articular, e, por último, compreender e assimilar o sentido” (p.13), para se poder conjugar mais facilmente a “significação proveniente dos dados fornecidos pelo texto e os conhecimentos que o leitor já possui” (p.14). Esta linha de pensamento também tem Giasson (1993), quando refere que os professores devem estar “sensibilizados para o facto de que é importante preparar os alunos para a leitura de um texto (...) para os ajudar a integrar as novas informações provenientes do texto nas que já possuem” (p.227) e Ferreras (2001) indica que “los organizadores previos son ayudas externas que ofrece el maestro o el texto antes de iniciar la lectura” (p.36), com o propósito de “servir de facilitador en la comprensión de un texto” (idem).

Giasson (1993) sintetiza em três princípios gerais a estimulação dos conhecimentos para a preparação de uma leitura eficaz:

- 1) *Estimular os conhecimentos dos alunos;*
- 2) *Organizar esses conhecimentos;*
- 3) *Relacioná-los com o texto a ler.*

Assim, após ajudar os alunos a tomarem “consciência do que já sabem sobre o conteúdo do texto a ler” (p.230), deve o professor “facilitar a sua organização” e, por último, a preparação “deve incidir essencialmente sobre os conceitos-chave do texto a ler” (idem).

Esta autora salienta, também, a importância das previsões - “hipóteses que o leitor levanta sobre o que acontecerá a seguir no texto” (p.181) – “as que se baseiam no conteúdo do texto e as que se baseiam na sua estrutura” (idem). Mais do que perguntar aos alunos como pensam que termina a história, o professor deverá “pedir aos alunos que façam previsões sobre cada uma das categorias da narrativa, sucessivamente” (p. 146). Também aborda o reconto não só como técnica de avaliação

de pesquisa sobre o texto, mas como instrumento de avaliação e como meio de intervenção na compreensão.

Para esta autora, o reconto não se centra somente em selecionar elementos do texto, trata-se da construção de uma nova história “porque [os alunos] organizam o seu reconto em torno do que consideram ser a informação importante do texto (...) de modo pessoal” (p.149). E acrescenta que “a seleção que fazem desses elementos revela a sua maneira de compreender a história” (idem). “Para que o leitor descubra o sentido de uma palavra nova numa única ocorrência, é importante que os alunos leiam textos variados e em quantidade suficiente para poderem encontrar palavras novas em contextos numerosos e diferentes” (Giasson, 1993, p.261).

A propósito do trabalho escolar no âmbito da leitura, Colomer (2001) mostra que

el trabajo escolar se ha orientado (...) a desentrañar el sentido global, la estructura simbólica donde el lector puede proyectarse, de manera que la literatura ofrezca la ocasión para ejercitarse en la objetivación de la experiencia y de forma que el esfuerzo realizado en la lectura se justifique por el progreso obtenido en la capacidad de entender el mundo. (p. 13)

Trullos e Arànega (2000) afirmam que “todo el profesorado, sea de área que sea, se siente responsable de que sus alumnos sean lectores autónomos, eficientes y críticos, y contribuye activamente a ello” (p.9) e que “la lectura implica al lector en su totalidad y supone la interacción de diversas competencias” (p.14).

Castrillón (2001) apresenta uma condição para os professores promoverem a leitura:

es la de llevar al aula materiales de lectura que permitan que los niños, en el momento del aprendizaje dispongan de verdaderas lecturas, es decir diferentes clases de textos escritos que se puedan leer con distintos fines: leer para buscar una información, para encontrar un dato, para seguir un procedimiento, pero muy especialmente para descubrir el placer de la lectura de un ensayo, un conto, una poesía. Sin estos materiales de lectura a la mano, a disposición inmediata, no en las bibliotecas escolares, pues faltará la materia prima de la cual los niños toman lo que necesitan para la construcción de conceptos, la elaboración de hipótesis en relación con la lengua escrita. Y estos materiales no pueden ser reemplazados por simplificados, por materiales diseñados para enseñar a leer. (pp.33-34)

Vázquez (2014), no seu artigo, expõe ainda a importância do contacto com a diversidade textual e a responsabilidade dos professores nesse âmbito, sublinhando,

nomeadamente, o papel do texto dramático: “de que o alumnado aceda ao teatro para formar o seu imaxinario e crear o seu hábito lector para se converter nun lector competente, ha empregar a educación a educación literaria para facer do espazo da aula un escenario exeitado a cada peza dramática que seleccione para traballar co alumnado” (p.199).

Machado (2001) indica que “todo profesor (aunque enseñe ciencia o historia) tiene el deber de estar en condiciones de dar al alumno la oportunidad de hacer ese descubrimiento. Y tal vez juntos puedan discutir sobre algunos de los libros y de los autores que los fascinan.” E acrescente a ideia expressa pelo escritor Guimarães Rosa quando escreve que “maestro no es quien siempre enseña sino quien, de repente, aprende” (p.66).

Bastos e Luciano (2014) referem que “em contexto escolar, contar histórias constitui hoje uma prática corrente, sobretudo nos anos iniciais desse percurso – jardim de infância e primeiro ciclo do ensino básico” (p.336). A partir do estudo que efetuaram, concluem que “o contar a partir do suporte livro é considerado mais importante, mesmo na educação pré-escolar, significando que a cultura do livro está fortemente instalada, sendo o ato de contar associado ao desenvolvimento do gosto pelo livro e pela leitura e não apenas como um ato lúdico gratuito. (pp.336-337)

São vários os instrumentos que têm como objetivo contribuir de forma profícua para a divulgação de autores da literatura infanto-juvenil ou de outras áreas do saber. Como é o caso do dossiê temático que está ao serviço dos *curricula* e do Plano Nacional de Leitura (PNL). As metas curriculares de Português propõem no domínio da Iniciação à Educação Literária múltiplas escolhas para utilizar com este instrumento pedagógico.

Assim, Jiménez (2001) mostra que se incluirmos “todas as (...) actividades de animación a la lectura programadas específicamente en el *currículum* escolar, dentro de unos objetivos bien diferenciados” (p.64) se conseguirá alcançar mais facilmente o sucesso académico dos alunos. No mesmo sentido Colomer (2001), segundo uma perspetiva educativa, considera que a leitura literária centra-se em dois aspetos essenciais: “la lectura directa de los textos por parte de los aprendices” e “la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos” (p.6).

1.2.4 A promoção da leitura em família

“Uma infância sem histórias representa a amputação de uma parcela para o desenvolvimento equilibrado de um ser em devir.”
(Prefácio de *Malas que Contam Histórias*, Cavalcanti, s/d, p.6)

“Nos primeiros anos de vida é fulcral o papel da família para o desenvolvimento adequado da criança”
(Cavalcanti, s/d, p.20)

“la familia, junto con la escuela, se convierte en los favorecedores de crear el hábito de la lectura”
(López e Narváez, 2009, p.420)

Segundo Valle (2001), “las familias, a las que corresponde la responsabilidad primera en la educación de los hijos, no suelen percibir la lectura como objeto prioritario de su acción formativa, con lo que se abandona su promoción en favor de la escuela” (p.106); Trullós e Arànega (2000) consideram que “la familia tiene un papel muy importante para introducirle en el mundo del libro” (p.115) e Bastos (1999) defende que o “papel da família – nos comportamentos praticados e nas atitudes valorizadas – e, complementarmente, da escola, surgem como fatores significativos para o percurso futuro do indivíduo face à leitura” (p.284).

A construção de um pequeno leitor processa-se naturalmente, se as pessoas que pertencem ao seu núcleo de relacionamento (família e escola) “alimentarem o seu entusiasmo (...), se estimularem o seu desejo de aprender (...), se o acompanharem no seu esforço (...), se mantiveram esse prazer até se transformar em rotina (...)” (Pennac, 1997, p.53). Esta rotina deve começar desde o momento em que os pais “embala[m] as suas crianças com todas as formas de linguagem que expressem o mundo e a vida” (Cavalcanti, s/d, p.20).

Para Cerrillo (2001),

los hábitos lectores deben fomentarse lo antes posible, porque en el período de la infancia es cuando, por motivos escolares, el individuo tiene una práctica cotidiana con la lectura, aunque sólo sea la derivada de la exigencia del estudio; es decir, en principio será más fácil trabajar para no perder un lector que recuperarlo una vez perdido. (p. 49)

A aprendizagem da leitura, tal como é a da escrita, é um processo dinâmico, complexo, influenciado por múltiplas interações construtivas que se inicia logo que a criança nasce. O seu sucesso depende, em grande parte, da ação intencional dos pais/encarregados de educação, considerados os primeiros mediadores (Bastos, 1999, p.285).

Gama (1996) acrescenta que “O que interessa mais que tudo é ensinar a ler. Ler sem que passe despercebido o mais importante - e às vezes é pormenor que parece uma coisinha de nada. Ler, despindo cada palavra, cada frase, auscultando cada entoação de voz para perceber até ao fundo a beleza ou o tamanho do que se lê” (p.61)

A literacia da leitura deve ser desenvolvida nas crianças desde muito cedo e no contexto da família. É urgente estimular, desde cedo, o gosto pela leitura, o contacto com o livro e a envolvência da criança nesse processo, a ponto de se reverem na leitura, de se identificarem com o texto, para que tenham a impressão de que fazem parte dele.

Para Colomer (2001), “los personajes forman parte del mundo real de los niños y permanecen en sus referencias sobre el mundo como una herencia cultural compartida con los adultos” (p.10), pois “la mayoría de libros infantiles potencian la lectura identificativa del lector a través de protagonistas infantiles que lleva a cabo acciones muy parecidas a las del lector en su vida real” (idem).

Com esta prática constante da leitura, a criança vai naturalmente desenvolvendo competências, capacidades, conhecimentos e atitudes, estimulando o interesse pela escrita e desenvolve relações afetivas com o adulto. Assim, a BE “deve buscar parceria com a família do educando” (Furtado, 2009, p.55), como nos mostra também Jiménez (2001), “la familia puede hacer mucho en el refuerzo de los hábitos lectores” (p.67).

Marina e Válgoma (2007) apresentam um receituário para motivar as crianças para o mundo da leitura. A segunda receita mágica refere que “a criança tende a copiar os modelos que vê” (p.77), pois “não é fácil convencer uma criança da felicidade que proporciona ler se nunca viu os pais a fazê-lo, ou se apenas o fizeram de forma instrumental, com fins puramente informativos” (idem). Os autores são assertivos em referir que se os pais pretendem conseguir que os filhos leiam, devem, primeiramente, ler, dar o exemplo. Aconselham os pais: “a primeira tarefa é ler. A segunda, ler aos seus filhos” (p.79), pois “o amor à leitura, como todos os outros amores, não se pode impor”

(p.78). Estes autores recomendam começar “o mais cedo possível, embora seja apenas para que a criança pequena se comece a familiarizar com os livros” (p.81).

Segundo García Guerrero (2012), “el entorno familiar se constituye en el componente esencial tanto por su complicidad y responsabilidad como por su apoyo al fomento de la lectura” (p.22) e recorda a importância como se deve “valorar y considerar las transformaciones profundas que se han producido en los modelos de familias en el siglo XXI” (idem).

Para além do papel preponderante da família na promoção da leitura, também são importantes “la realidad social y cultural de muchas familias provoca que muchos niños y niñas inicien su escolaridad menos preparados que otros para enfrentarse al aprendizaje de la lectoescritura.” (Trullos e Arànega, 2000, p.115)

Durban Roca *et al.* (2013) demonstram que a BE “ha de desarrollar políticas de colaboración con las familias especialmente en los programas de fomento de la lectura” (p.182). “La colaboración de las familias y las bibliotecas de los centros ha de considerarse una acción de vital importancia para ayudar a proporcionar motivos para leer al alumnado” (p.181). Este autor revela que o ambiente familiar constitui o componente essencial para apoiar a promoção da leitura, no que diz respeito à “complicidad y responsabilidad” (p.182). E acrescenta que

la familia tiene en la biblioteca escolar una aliada para, de manera conjunta, generar oportunidades y experiencias lectoras gratas al sentir y a la memoria del alumnado, asumiendo en corresponsabilidad la construcción de lectores competentes y el reto de que a la lectura se le otorgue cada vez más valor social y formativo.

(Durban Roca *et al.*, 2013, p.182)

Destacamos, ainda, outro aspeto referenciado nesta obra:

el trabajo conjunto biblioteca escolar/padres y madres en acciones de mediación es vital por la relevancia que tiene el ambiente familiar en el desarrollo de las prácticas lectoras de sus hijos e hijas y en la formación de lectores en edades tempranas. Algunos estudios evidencian que hay que mejorar, buscar fórmulas e incrementar esta relación con las familias desde el propio centro escolar.

(Durban Roca *et al.*, 2013, p.182)

As interações que as crianças desde tenra idade, estabelecem com as pessoas e com os materiais de literacia (livros, revistas, jornais, lápis, marcadores, canetas,...), podem, de facto, determinar o maior ou menor sucesso em aprender a ler e a escrever.

Pennac (1997) menciona que enquanto pais devemos ensinar “tudo o que se pode ensinar acerca do livro” (p.17), mesmo na altura em que as crianças ainda não sabem ler. Marina e Válgoma (2007) indicam que os pais têm “de levar a atenção da criança desde a fascinação pelas histórias ouvidas até ao livro como manancial de onde brotam essas histórias” (p.82), uma vez que “a paixão por ouvir é natural, enquanto que o gosto pela leitura é artificial” (*idem*).

Para Machado (2001)

lo que lleva a un niño a leer es, ante todo, el ejemplo. De misma forma que aprende a cepillarse los dientes, a comer con tenedor y cuchillo, a vestirse, a ponerse los zapatos, y tantos otros actos cotidianos. Desde pequeño, ve que los adultos lo hacen así. Entonces también él quiere hacerlo como ellos. No es natural es cultural. (...) Si ningún adulto de los que rodean al niño tiene la costumbre de leer, será difícil que éste se vuelva lector. (pp.59-60)

Esta autora acrescenta que, para além do exemplo, a curiosidade influencia a promoção da leitura, “son esos los dos pies con los que deberían caminar el descubrimiento de la lectura” (p.62).

Como já apontámos anteriormente, os materiais de leitura devem ser diversos, nos suportes e formatos. Um elemento necessariamente a integrar, pela sua dimensão social e de cidadania, é a leitura de periódicos. O Diretor Adjunto do Público, Manuel Carvalho, no editorial dos *Cadernos Públicos na Escola* (outubro-dezembro de 2005), assevera que “mais importante do que a leitura na sala de aula, o jornal é um instrumento de formação mais eficaz quando lido em casa, na companhia da família”, uma vez que “os jornais são ferramentas importantes para a aquisição de conhecimentos, principalmente no domínio da língua” (p.2).

Alargar as atividades à família é fundamental, pois o fomento do gosto pela leitura e que a mesma não se circunscreva ao universo do aluno mas se amplie à família, caso esse gosto ainda não tenha sido despertado. Se o gosto nascer e crescer, o caminho está aberto para essa partilha. Os ambientes criam-se e tornam-se mais fortes se alicerçados em partilhas, em cumplicidades. Ler é “fundamentalmente um ato intenso e

assumi-lo como hábito consolidado levará a produzir integração social” (Nascimento, 2006, p.301).

Segundo Marina e Válgoma (2007), “à medida que a criança cresce, a ajuda do adulto vai mudando” (p.87) e “o conteúdo dos livros mudará, naturalmente, com a idade” (p. 88). Mais acrescentam que “a falta de livros não poderá ser desculpa para não ler aos seus filhos” (*idem*).

A família pode proporcionar múltiplos e diversificados momentos agradáveis e acolhedores de contacto com o livro e com a leitura:

- à noite antes de adormecer (acalma e prepara o novo dia de escola). “Momento especial no qual a magia de ler pode tornar-se presente com maior facilidade, é o momento de ir para a cama” (Marina e Válgoma, 2007, p.81); López e Narváez (2009) definem “la hora de ir a la cama es un momento especialmente apropiado para ler juntos, ya que relaja y crea una extraordinaria complicidad” (p. 419);

- incluir os livros no dia a dia das crianças, visitando bibliotecas públicas e escolares, livrarias (convidando para observar, folhear e escolher um livro), área dos livros no supermercado, feiras do livro (permitindo que mexam nos livros expostos);

- facultar atividades de desenho e pintura de imagens;

- brincar com os filhos (ensinando-lhes jogos de linguagem, adivinhas, provérbios, rimas, canções, contos tradicionais, entre outros);

- aproveitar alguns momentos de pausa ou de convívio para ler, no banho, no jardim, nas férias;

- levar sempre livros quando a família vai em viagem;

- observar e conversar sobre livros;

- ajudar a criança a descobrir o livro através das imagens/ilustrações e das histórias;

- deixar a criança escolher o livro que quer ler/ouvir;

- valorizar o livro e a leitura, oferecendo livros às crianças;

- incluir livros nos cestos de brinquedos da criança;

- habituá-las a escolher um livro para dar aos amigos como presente;

- organizar uma biblioteca pessoal.

Marina e Válgoma (2007), citando Díaz-Plaja, apresentam dez sugestões práticas para que os “filhos se afeiçoem à leitura” (p.90):

A primeira: Criar em casa um ambiente de leitura;

A segunda: Falar sobre livros;

A terceira: Ler os livros apropriados para o seu filho;

A quarta: Procurar nesta abundante oferta temas que se relacionem com as suas preferências;

A quinta: Transformar a televisão numa aliada, não num inimigo;

A sexta: Conhecer a biblioteca pública do bairro.

A sétima: Incluir nas idas às compras uma volta por uma boa livraria.

A oitava: Procurar averiguar que tipo de leitor é nosso e respeitar os seus ritmos;

A nona: Não nos empenhemos em que goste do mesmo que os pais;

A décima: O conselho mais importante: Não nos devemos impacientar se vemos que estas estratégias não funcionam à primeira.

A família pode ler com as crianças, mostrando o livro: a capa, a contracapa, a lombada, o título, o autor e a editora; lendo expressivamente a história, alterando o tom de voz conforme as personagens; permitir que a criança acompanhe a história com o dedo e que vire as páginas. Pode recorrer a gestos e a música para enriquecer o momento, além de poder ler em par, quando a criança já sabe ler algumas palavras: “Ler uma história vai ser um grande prémio (...) pela emoção que lhe provoca ao ouvi-la, mas também porque é um momento de intimidade, atenção e ternura” (Marina e Válgoma, 2007, p.82).

A família pode ainda dialogar com elas e mostrando interesse em ouvi-las; conversando sobre a história e fazendo perguntas, verificando, assim, a compreensão da leitura. Pode comentar um livro, contando a história ou partes dela; ou não lendo: se a criança não mostrar interesse na leitura, leia outra história ou leia a mesma história noutra altura. Pode proporcionar vivências e experiências diversificadas que desenvolvam a linguagem oral, ou reler a mesma história se a criança pedir, recorrendo

a artes plásticas (desenhos, fantoches) para enriquecer a leitura ou mostrando e falando sobre as ilustrações. São muitas as atividades que a família pode desenvolver.

Como sublinham López e Narváez (2009), “Es también en la familia donde aprendemos a ser lectores, a amar los momentos mágicos de lectura desinteresada, a disfrutar del placer de recorrer una página con la vista, de leerla y compartirla y disfrutarla con los demás” (p. 425). E para Trullos e Arànega (2000):

en la vida diaria de la familia surgen múltiples ocasiones relacionadas con la lectura que resultan muy gratificantes y propician la relación padres-hijos: actividades de juegos, como la construcción de un juguete y la lectura de las instrucciones; la confección de la lista de la compra mediante catálogos comerciales; la elaboración de un pastel a partir de una receta; la lectura compartida de una receta; la lectura compartida de un periódico o revista; la lectura de la programación de la televisión para saber a qué hora se emite un programa; juegos con la guía telefónica o las páginas amarillas; la organización de un viaje consultando mapas y folletos recogidos en una agencia; la consulta de una enciclopedia para verificar un dato... (p. 118)

Por sua vez, Pennac (1997, p.53) apresenta na sua obra nove mandamentos, dirigindo-se aos professores e à família, para que cada criança e jovem seja um “bom leitor”:

1. “se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência”;
2. “se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhe imporem a obrigação de recriar”;
3. “se o acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas”;
4. “se aceitarem perder noites em vez de procurarem ganhar tempo”;
5. “se fizerem vibrar o presente [- saborear o momento -] sem acenar com a ameaça do futuro”;
6. “se se recusarem a transformar em trabalho forçado o que era prazer”;
7. “se mantiverem esse prazer até se transformar em rotina”;
8. “se edificarem essa rotina sobre a gratuidade da aprendizagem cultural”;
9. “se ele próprio descobrir o prazer dessa gratuidade.

A BE poderá ser a entidade coordenadora da implementação destes mandamentos, numa promoção de um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes, numa distribuição de esforços conjugados. E como nos recordam Bastos e Luciano (2014), “o contador profissional coexiste com o contador que atua no seio da família, sobretudo na hora apaziguadora que antecede o sono, e coexiste com aquele que é corporizado por animadores, educadores, professores bibliotecários e até pais” (p. 331).

Também García Guerrero (2012) sublinha o papel da BE nestas dinâmicas colaborativas: “en un bloque más breve se vincula las acciones de la biblioteca relacionadas sobre fomento de la lectura a la colaboración de los sectores de la comunidad educativa, fundamentalmente a la participación de las familias y a la cooperación entre las bibliotecas públicas y las escolares. (p.10)

Este autor considera ainda que “la colaboración de las familias y de otras bibliotecas y entidades ha de considerarse como acción de importancia que coadyuva a proporcionar motivos para leer al alumnado y en el que la biblioteca escolar tiene mucho que aportar” (p.17) e “el profesorado y la biblioteca escolar no solo han de cooperar, sino ir en el mismo barco de la política de lectura del centro y laborar juntos para generar estímulo y dar motivos para leer al alumnado en todas las etapas educativas” (idem). E insiste que

su labor(...) más importante consiste en trabajar en equipo, codo con codo junto al equipo de apoyo de la biblioteca escolar para que en lo relacionado con el fomento lector y el apoyo a la lectura todo quede bien articulado y no se caiga en el activismo y en técnicas o actividades de animación a la lectura que empiezan y terminan en sí mismas.

(García Guerrero, 2012, p.17)

CAPÍTULO 2 – O trabalho colaborativo entre professores e PB

2.1 Trabalho colaborativo e promoção da leitura

“Numa época em que as redes e ferramentas digitais favorecem a conjugação de sinergias e a implementação de projetos e atividades comuns, a biblioteca é reforçada pela partilha de recursos, pelo estabelecimento de parcerias e pela rentabilização do trabalho colaborativo.”
(Programa RBE Quadro estratégico 2014-2020, 2013, p.21)

“La biblioteca escolar ha de desarrollar políticas de colaboración de las familias en los programas de fomento de la lectura”
(García Guerrero, 2012, p.22)

O trabalho colaborativo é uma tendência educativa e é defendido não só para ser desenvolvido na promoção nas práticas de trabalho propostas aos alunos, mas também no que diz respeito à colaboração do trabalho conjunto entre docentes.

O estatuto da carreira docente reafirma a necessidade da colaboração do professor “com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes ” (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, artigo 10º, ponto 2, alínea c), corroborado pelo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

É importante a articulação, a parceria, a colaboração entre os diferentes agentes educativos, mas a relação proativa entre professores e PB e professores é fundamental, não só no desenvolvimento de atividades de parcerias curriculares e na dinamização das potencialidades dos serviços da biblioteca, mas na integração e interação dos alunos na sua própria aprendizagem, num processo contínuo. A BE é o “núcleo de vida na escola” de acordo com o programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), uma vez que contribui através dos seus agentes, PB e a sua equipa (professores e/ou colaboradores), para a construção da aprendizagem individual ou colaborativa e autónoma do aluno, ajudando a transformar em conhecimento a informação disponibilizada neste ambiente educativo. Assim, o aluno adquire “competências, atitudes e valores” que o ajudarão a construir e reconstruir o seu conhecimento ao longo da vida.

O trabalho colaborativo entre os diferentes parceiros da comunidade educativa é fundamental, sobretudo entre os professores. Por isso, é indispensável apostar e investir na formação contínua, uma vez que os docentes “devem mais do que nunca acompanhar a evolução da sociedade e adaptar as suas práticas de ensino/aprendizagem à realidade vigente” (Costa, 2007, p.92). O trabalho colaborativo entre PB e o professor de sala de aula conduz o aluno na construção das aprendizagens, minimizando os obstáculos, uma vez que o aluno pode contar com o apoio e saber pericial de dois profissionais, permitindo-lhe obter respostas mais eficazes e em função das dificuldades sentidas por cada aluno. Além disso, permite desenvolver nos alunos uma aprendizagem colaborativa, no sentido de se tornarem cada vez mais autónomos.

Dado pretendermos que o aluno desempenhe um papel ativo e central no seu processo ensino-aprendizagem, “schools need to focus on equipping students with transferable skills which will allow them to play a full role in the information society” (Bastos, 2011, p.1). A autora acrescenta também que “this context also requires the promotion of different ways of working within schools: collaborative work among teachers and the integration of transversal competencies (...) stimulating the cohesion within the educational programme and/or between the different subjects”.

O *Programa Rede de Bibliotecas Escolares Quadro estratégico 2014-2020* expõe que as BE devem promover “o trabalho colaborativo com os docentes e participam em projetos e em atividades pedagógicas, contribuindo para a melhoria dos resultados dos alunos e para a resolução de problemas de aprendizagem” (p.15).

Neste mundo cada vez mais global, a BE deve, na ausência ou em plena cooperação com uma Biblioteca Pública, ser capaz de contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias a formar e a servir o cidadão do século XXI ao longo da vida, desenvolvendo o seu espírito crítico, despertando nele um leitor entusiasta e provendo-o de competências na pesquisa e tratamento da informação, bem como na utilização ética da mesma.

O *Manifesto IFLA/UNESCO* (2000) expõe exatamente como um dos objetivos da BE a “trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da missão e objetivos da escola” (p. 3) e indica também como missão da BE:

bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação. (p.3)

A mudança é grande. A sociedade, hoje em dia, exige dos cidadãos uma participação mais ativa, envolvendo-os numa mobilização de múltiplos saberes. Neste sentido, a escola deve, através do papel dos professores, da BE e do trabalho colaborativo entre professores e professor bibliotecário, contribuir para dotar o aluno de “habilidades e competências para viverem nesse mundo, marcado por mudanças e por transformações na forma de produzir e consumir informações, em especial a informação textual” (Furtado, 2009, pp.52-53), numa adaptação às exigências e à evolução constante da sociedade onde está integrado.

Uma vez que a colaboração entre os professores é essencial nas boas práticas letivas, com objetivo de não só apoiar e propagar a aquisição de novos conhecimentos, como também promover o sucesso escolar. Surge então como necessária a criação de um ambiente onde haja disponibilidade para a entre ajuda de modo a que professores e demais formadores possam cumprir a “missão essencial de assegurar aos alunos – a todos os alunos – o cumprimento do seu direito de aprender” (Santos et al., 2007). Este ambiente passa muito pela forma como a BE é vista pelos demais docentes e pelo papel que esta pode desempenhar no seio da comunidade escolar.

Conscientes de que há ainda um longo caminho a percorrer, o PB deve construir um percurso conjunto com outros professores no sentido de mostrar com evidências a eficácia do trabalho colaborativo, numa articulação plena entre os *curricula* e as literacias, permitindo a capacitação dos alunos para uma aprendizagem ao longo da vida. O PB pode contribuir significativamente para elevar os níveis de proficiência em estratégias de pesquisa e nas competências em literacia da informação dos estudantes. Esta nova construção de sentido vai sendo reorganizada, num processo contínuo e permanente, na atividade conjunta, cooperada e mediada pelo diálogo – “construção colaborativa do conhecimento” (Wells, 2007, p.201).

“Collaboration has become a twenty-first-century trend” (Montiel-Overall, 2005, p.1) e é defendido não só para ser desenvolvido na promoção nas práticas de trabalho propostas aos alunos, mas também no que diz respeito à colaboração do trabalho conjunto entre docentes, pois “collaboration is the process of *shared creation*: two or

more individuals with complementary skills interacting to create a shared understanding that none had previously possessed or could have come to on their own” (idem, p.3).

Patrícia Montiel-Overall (2005, p.1) apresenta-nos um esquema sugestivo onde é possível verificar que quanto maior é o grau de envolvimento, desde o interesse, a aprendizagem, a inovação e a integração, entre os professores disciplinar e PB, mais elevado é o nível de sucesso académico dos estudantes.

Segundo Montiel-Overall (2005, p.16), o conceito de “currículo integrado” implica que todo o currículo seja desenvolvido com recurso à aprendizagem integrada. É esta colaboração entre o PB e os professores da escola, sendo a mesma avaliada no final. O órgão de gestão da escola assume a responsabilidade principal pelo bom funcionamento de todo este processo. A colaboração entre o PB e os outros professores possibilita a concretização das competências do currículo. Este grau de envolvimento é o que reflete a maior responsabilidade do PB, requerendo um grande esforço, comprometimento, muita disponibilidade e energia.

Entre os professores deve ser desenvolvido o trabalho colaborativo, num processo de co-planeamento, co-execução e co-avaliação, como sugere Doll (2005) e Montiel-Overall (2005, p.5), numa ausência de líder e numa partilha de responsabilidades. Segundo estas autoras, a reflexão conjunta dos professores e PB sobre aquilo que foi apreendido e ensinado permite o aperfeiçoamento do processo, a curto e longo prazo. Pretende-se que a planificação, a lecionação e a avaliação do trabalho colaborativo se coloquem, tal como cita Santos (2010, pp.38-44). Segundo Loertscher (2000), de acordo com taxonomia do PB, dever-se-ia alcançar o nível máximo - desenvolvimento do currículo (nível dez); ou de acordo com taxonomia do professor – desenvolvimento curricular (nível oito). Assim, o nível mais elevado da taxonomia do PB (o dez) corresponde a um maior envolvimento do professor com a BE, patente na planificação antecipada das mudanças curriculares previsto no nível máximo da taxonomia do professor (nível oito), verificando-se desta forma um total envolvimento entre os dois agentes educativos no desenvolvimento do currículo. De acordo com Doll (2005), pretender-se-ia atingir o nível máximo – a colaboração, correspondendo ao nível de envolvimento mais completo, em que o PB colabora ativamente com os professores na planificação ou do próprio currículo, sendo a responsabilidade pela concretização e avaliação reflexiva comum aos agentes

educativos envolvidos. A terminar e de acordo com Montiel-Overall (2005), desejar-se-ia alcançar o modelo currículo integrado, em que o PB e os professores se envolvem na planificação e na criação de situações de aprendizagem de conteúdos curriculares, em parceria com a BE, envolvendo toda a escola.

2.2 Algumas perspetivas sobre o trabalho colaborativo

A problemática do trabalho colaborativo entre PB e professores de sala de aula tem sido objeto de análise em alguns estudos, em especial no âmbito do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, na Universidade Aberta. Assim, considerámos importante examinar os aspetos já identificados, no sentido de podermos estabelecer alguns cruzamentos com o nosso próprio trabalho. Na pesquisa que efetuámos foram identificadas oito dissertações que abordam o trabalho colaborativo.

Na análise realizada, constatou-se que ainda há necessidade de aperfeiçoar o processo de colaboração nas escolas onde se realizaram os estudos. Das oito dissertações analisadas, seis incluem a expressão “trabalho colaborativo” no título e duas o vocábulo “colaboração”. O trabalho colaborativo, que esteve na base destas investigações, centrou-se principalmente nas práticas pedagógicas desenvolvidas entre professores ou entre professores e PB, tendo a BE como intermediária. Recordamos, à semelhança de outros estudos (Santos, 2010), que a designação de “trabalho colaborativo” e de “colaboração” são consideradas, neste contexto, como sinónimas.

O PNL foi referido em vários estudos (Araújo, 2012) como uma proposta nacional com princípios colaborativos, tal como consta nas conclusões da avaliação externa do referido plano.

Nos parágrafos seguintes apontámos os principais resultados apresentados por cada um desses estudos.

Iniciamos com a investigação realizada por Adelina Freire (2007), numa escola secundária. O trabalho realizado parte de uma primeira fase com carácter exploratório, a partir da qual a investigadora pode constatar que, “ao nível das atividades

extracurriculares, existia já entre os professores do departamento de línguas e a equipa da biblioteca escolar um trabalho colaborativo caracterizado essencialmente pelo que Doll (2005) e Montiel-Overall (2005) definem como ‘coordenação’ (p.152), na utilização dos recursos documentais da BE “ou para estabelecer uma associação com os professores da sua equipa tendo em vista a promoção de actividades extracurriculares” (idem). A autora concluiu que, tendo como referência as teorias de Loertscher, o envolvimento entre os professores e o PB não ia além do nível 4 das respetivas taxonomias. A ‘cooperação’ que existia centrava-se somente nas atividades extracurriculares, não havendo uma colaboração autêntica segundo o modelo de “ensino integrado”, dado que não se registavam as etapas de co-planificação, co-execução e co-avaliação de unidades de ensino entre os professores e o PB, no sentido de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos.

A investigadora desenvolveu em seguida um projeto de formação sobre trabalho colaborativo com os professores do departamento de línguas. Os professores envolvidos nesse projeto formativo admitiam inicialmente a importância do apoio do PB quer na pesquisa de materiais adequados abordados nas aulas, quer na ajuda direta aos alunos sempre que recorriam à BE para realizar trabalhos de pesquisa. Apesar de também manifestarem perceções favoráveis à intersecção das atividades desenvolvidas na sala de aula com as da BE, os professores mantinham uma opinião desfavorável “quanto à possibilidade de existência de um ‘modelo’ de trabalho colaborativo que viabilizasse plenamente essa intersecção, através de iniciativas de planificação, ensino e avaliação em conjunto com o professor bibliotecário” (p.153).

No final do projeto de formação implementado, a autora notou que “o processo de reflexão e de aprofundamento teórico” (p.158) desenvolvido com os professores envolvidos contribuiu para que a maioria dos professores alterasse as suas perceções e para que um terço deles manifestasse uma cultura profissional “aberta”, que se revelou no desenvolvimento de trabalho colaborativo implicando um elevado grau de interdependência em relação ao professor bibliotecário. Concluiu igualmente que foi importante “permitir que os professores refletissem e se abrissem ao trabalho colaborativo” (p.166), pois “poderá conduzir os professores envolvidos a um grau de satisfação mais elevado em relação aos resultados alcançados com os seus alunos, e a um conseqüente crescimento da sua auto-estima profissional” (idem).

O estudo de caso realizado por Ana Paula Correia (2007) pretendeu encontrar respostas sobre as formas de perspetivar e desenvolver o trabalho colaborativo e reflexivo entre professores, enquadrados no PE, pressupondo a compreensão das dificuldades que se colocam aos processos de colaboração e reflexão nos departamentos curriculares, assim como conhecer as condições facilitadoras dessas práticas.

No final da investigação, a autora identificou dois aspetos limitadores do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores: a “escassez de tempo” e a “organização do modo de trabalhado” dos departamentos, “optando estes por formas de colaboração ‘confortáveis e complacentes’ ou pelo ‘individualismo’ (Hargreaves, 1998).

A autora concluiu que “na prática os projectos educativos da escola não correspondem a processos de discussão, de partilha, de confronto e de reflexão crítica entre os professores, pois as escolas são fortemente condicionadas quer pela cultura docente, quer por características organizacionais e estruturais que persistem e condicionam o desenvolvimento de culturas de colaboração entre os professores” (p.142).

Foi também concluído pela investigadora que não existia “reflexão sobre os propósitos, o valor e as consequências do que os professores fazem e como o fazem” (p.144), assim a colaboração limitava-se à discussão dos assuntos de funcionamento da escola ou à confirmação de problemas existentes, além de considerar que os desacordos e o confronto referentes aos princípios do projeto foram evitados de uma forma “cómoda” (Hargreaves, 1998).

Ana Paula Correia (2007) propõe, nas suas conclusões, que, para se desenvolver uma cultura de colaboração nas escolas, é “necessário a implementação de um conjunto de procedimentos e de estruturas específicas que fomentem o trabalho conjunto e, conseqüentemente, potenciem o desenvolvimento de culturas de colaboração entre professores” (p.148).

A investigação desenvolvida por Maria do Céu Rodrigues (2010) numa escola secundária com 3º ciclo tinha como objetivo saber qual a relação entre as conceções e as práticas declaradas pelos professores e as expectativas que idealmente estes devem assumir no que respeita à planificação e desenvolvimento do currículo em colaboração

com a BE. A autora constatou que a noção do conceito de “colaboração” por parte dos docentes envolvidos nesta investigação, à semelhança da investigação de Freire (2007), não coincide com a utilizada neste trabalho.

Com este estudo, a autora concluiu que há lacunas “no que toca à interdisciplinaridade (...) e à prática de trabalho colaborativo” (p.151), além de notar que a “carência de tempo dificultou o trabalho colaborativo (...) sobretudo nas fases de planificação e avaliação” (p.153), assim como a “fragmentação do currículo através dos horários impede que se encontrem períodos de tempo para reflectir em conjunto, pelo que a colaboração representa um esforço adicional” (idem). Além do fator tempo, este estudo identificou mais dois constrangimentos: a falta de formação neste domínio e as “diferenças conceções, materializadas numa linguagem que entrava o diálogo e a colaboração” (pp.153-154).

A encerrar o estudo, a autora constatou que a “leitura dos acontecimentos, resultante da reflexão na acção, da reflexão sobre a acção e da reflexão sobre a reflexão na acção” (p.154) forneceu a experiência e a informação que permite ultrapassar e evitar as dificuldades encontradas, podendo mesmo “transformar os factores inibidores em factores facilitadores” (idem).

Analizamos agora o estudo de caso de Maria Lucília Santos (2010). Começamos por explicitar que, apesar de a autora identificar as duas designações “colaboração” e “trabalho colaborativo” como palavras-chave do estudo, a mesma esclarece na introdução que são utilizadas ao longo do trabalho como sinónimas.

A investigadora começou por indicar que, no seu estudo, pretendia identificar o trabalho colaborativo nas escolas onde a BE participa, caracterizar os tipos e formas de trabalho colaborativo existente nas escolas com participação da BE, analisar o papel do coordenador da BE no trabalho colaborativo com os professores e identificar factores facilitadores/factores de constrangimento a esse tipo de trabalho colaborativo. Como resultados do seu estudo, esta autora indicou que o trabalho colaborativo, nos três casos estudados, “não é igual e reveste-se de diferenças ao nível do conceito de colaboração que os professores bibliotecários estudados evidenciaram” (p.116). Somente um dos PB se coloca na “colaboração plena” (idem), “muito do que é considerado desejável, denotando-se no entanto alguns sinais de balcanização” (p.117), conclusão também

encontrada noutros estudos (Lima, 2003; Freire, 2007) como menciona a autora. Continua, indicando que, no entanto, os restantes dois se colocam “um pouco mais abaixo deste, focando-se mais na disponibilidade” do PB em tudo para o qual é solicitado. Santos (2010) destaca outra diferença no estudo, centrada “entre as concepções que os professores têm da colaboração e as suas práticas de colaboração” (idem).

De acordo com a taxonomia de Loertscher (2000), a autora classificou a colaboração deste estudo de nível médio a elevado. Um dos PB situa-se no nível 9 – Maturação do programa de ação da biblioteca; 3 de Doll (2005) – Coordenação e 3 de Montiel-Overall (2005) – Ensino Integrado. Enquanto os outros PB se situam paralelamente entre os níveis 4 a 6 de Loertscher (2000) – Interações e Reuniões Espontâneas; Planificação Superficial e Reunião de Recursos Planeadas; na classificação de Doll (2005) situa-se no nível 3 – Coordenação e na faceta B ou nível 2 - Cooperação/Parceria, de Montiel-Overall (2005).

A autora destaca a avaliação em conjunto, como ponto frágil dos três casos e considerado importante na colaboração, além da presença de sinais de balcanização na colaboração entre PB e os professores em geral, concluindo que é uma situação comum, dado ser mais fácil trabalhar com quem temos mais afinidades e confiança.

No final da investigação, considerou “muito positiva a colaboração” (p.118) encontrada nos três casos estudados, apesar das limitações e dos constrangimentos encontrados, tendo em consideração o contexto português das BE e das orientações sobre o trabalho colaborativo.

O trabalho realizado por Isabel Soares (2011) centra-se nos contributos da perspectiva do trabalho colaborativo de uma BE. Este estudo procurou conhecer as subclasses da coleção da BE relacionadas com os conteúdos programáticos da disciplina de Ciências Naturais e as modalidades de trabalho colaborativo.

A autora concluiu que todos os docentes acabaram por se mostrar recetivos a experiências de trabalho colaborativo e, no que diz respeito à dimensão da colaboração (áreas de intervenção, conteúdos e âmbito), foi desde o início assumido pelos docentes envolvidos na investigação que a colaboração com a BE ocorreria, em primeiro lugar, ao nível do currículo.

Apesar das limitações do estudo, a investigadora concluiu que este contribuiu para desencadear a reflexão acerca da integração dos recursos da BE no processo de ensino-aprendizagem, “criando, também, uma nova perspectiva de modelos de trabalho mais colaborativos” (p.137) com a BE e com a PB.

Helena Araújo (2012) debruçou-se sobre “o tipo de relações colaborativas que ocorrem entre professores e professores bibliotecários em contexto de atividades de leitura, mais concretamente no âmbito de projetos de leitura” (p.83).

A autora, tendo por base as noções de cooperação, coordenação e colaboração, definidas por Sheperd (2004), constatou que os professores colaboradores no estudo demonstram não ter “uma noção objetiva e clara do que é colaboração, sentindo, por isso, dificuldade na sua definição ou confundindo-a com conceitos semelhantes” (p.91). Seguidamente, e relativamente às PB, a autora indica que estas “possuem um entendimento claro do que é colaboração e das exigências que esta acarreta, aproximando-se do que dizem autores como Sheperd (2004) que considera que a colaboração é mais exigente porque pressupõe metas comuns, planeamento estratégico, riscos e responsabilidades comuns e recursos e benefícios partilhados” (p.93), e acrescenta que “talvez pela sua formação na área das bibliotecas, interpretam o conceito de colaboração na mesma linha” (idem) em que se fundamenta o próprio estudo.

Como conclusão, a investigadora considera que “os participantes no estudo consideraram que a colaboração traz (...) benefícios para a atividade docente” (p.95), não centrando a sua importância na aprendizagem dos alunos.

No final do estudo, a autora destacou como fatores que impedem o desenvolvimento do trabalho colaborativo: as “barreiras ou dificuldades, com o desgaste profissional e sentimento generalizado de desvalorização da profissão, que se traduz, também, num excesso de trabalho burocrático que prejudica as relações” (p.101); e como fatores que facilitam o desenvolvimento do trabalho colaborativo: “a existência de boas relações interpessoais nas escolas, que tudo ajudam a ultrapassar, e a existência de um propósito comum, que una as pessoas, e facilite o trabalho colaborativo” (idem).

A autora acrescentou, ainda como conclusões, que no que se refere ao contributo do PNL para o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas, o estudo não foi conclusivo. A terminar, destacou o facto de uma PB “se referir algumas vezes ao

contributo do PNL para a ‘institucionalização da leitura’ que, segundo ela, aumenta a disponibilidade dos professores para colaborarem” (p.103).

A investigação concretizada por Joaquim Pinheiro (2014) centra-se no papel da BE no contexto da escola inclusiva. Nesta investigação procurou o autor conhecer a influência da BE e do PB, “na implementação de um trabalho colaborativo/parceria com os docentes de educação especial/apoio educativo” (p.76). Com o estudo, o autor confirmou “a necessidade urgente de implementar de forma regular o trabalho colaborativo entre PB e professores de educação especial para o bem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e do sistema educativo” (p.104), alterando “atitudes e implementar normas que conduzam a um trabalho colaborativo cada vez mais concreto e eficaz” (p.100).

O investigador ao procurar “percecionar o tipo de relações colaborativas” (p.109) que se estabelecem entre a BE e os professores de educação especial/apoio com este estudo, concluiu que “esta relação colaborativa [é] indispensável ao sucesso da escola inclusiva e que devia constituir um “marco” na função da biblioteca escolar, bem como um sinal de permanente adaptação às respostas que a sociedade exige à escola, em cada momento, efetivamente não existe ou é muito rudimentar” (p.110).

Zelinda Baião (2015) procurou também centrar-se na importância do trabalho colaborativo entre os professores e PB no desenvolvimento do Projeto aLeR+ do PNL, a autora concluiu que os professores envolvidos “entendem existir um trabalho colaborativo entre os professores que dinamizam as atividades” (p.138). Acrescenta, ainda, que relativamente ao trabalho colaborativo “os professores têm conceções um pouco diferentes sobre a sua operacionalização” (p.141), afirmando que este tipo de trabalho depende das relações interpessoais que se estabelecem entre os elementos da equipa do Projeto e os restantes professores, assim como do envolvimento da coordenadora que consideram ser um elemento facilitador neste trabalho.

A investigadora concluiu que os professores envolvidos consideraram que o projeto era “portador de benefícios nas aprendizagens e conseqüente sucesso dos alunos” (p.139), numa “melhoria ao nível das competências leitoras (...) na autonomia, na responsabilidade, no espírito crítico e na partilha de conhecimentos” (idem).

Concluiu ainda 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” (pp.142-143).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1 – Contextualização do Estudo Empírico

1. Apresentação

O problema de investigação que norteia este projeto, centrado no trabalho que pode ser desenvolvido pela BE no campo da promoção das competências de leitura, assenta em três questões essenciais, para as quais se procura obter resposta:

- Como é que as atividades de promoção e animação da leitura, dinamizadas pela equipa da BE, podem contribuir para o desenvolvimento de competências de leitura dos alunos?

- Como é que os alunos reagem e percecionam as atividades de promoção e dinamização de leitura desenvolvidas pela BE?

- Como é que se articulam as atividades curriculares, desenvolvidas em contexto de sala de aula, com as animações de leitura e do livro desenvolvidas na BE?

Este trabalho foi realizado durante três anos letivos, 2013-14, 2014-2015 e 2015-16: o primeiro ano coincidiu com a realização da parte curricular do mestrado e optou-se por iniciar logo nesse período a aplicação do tipo de atividades que se pretendia analisar; os dois anos seguintes corresponderam também a um trabalho mais intenso no âmbito da elaboração da dissertação. O estudo realizou-se num Agrupamento de escolas da região do Ave, incidindo em alunos do ensino Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do EB, abrangendo um total de 23 turmas e cerca de 500 alunos. Foram desenvolvidas 11 animações de leitura no total, debruçadas sobre cinco conjuntos de atividades que tiveram como núcleo os seguintes livros: *A girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa; *O livro negro das cores*, de Minena Cottin¹; *História de um gato e de um*

¹ A animação de leitura que está na base esta obra intitula-se “A Ler a Cor do Mundo”, uma vez que aborda uma diferente perspetiva dos sentidos, levando as crianças/alunos a tomarem consciência da importância de como os sentidos nos permitem conhecer e ter uma perceção alargada do mundo à nossa volta.

rato que se tornaram amigos², de Luis Sepúlveda; *O Coelho Branco*, de António Torrado; e *O Nabo Gigante*, de Alexis Tolstoi.

Quadro 3: Distribuição das animações e dinamizações de leitura e do livro que estão na base deste estudo, por ciclo e ano de escolaridades

Ensino Pré-escolar	1.º Ciclo do Ensino Básico
6 grupos	1.º ano – 8 turmas
	2.º ano – 2 turmas
	3.º ano – 5 turmas
	4.º ano – 2 turmas

2. Caracterização do Agrupamento

As Escolas e/ou CE onde se desenvolveu este estudo integram um Agrupamento de Escolas (AE) da região do Ave. Este está estruturado desde a educação Pré-Escolar, EB 1.º Ciclo, EB 2.º e 3.º Ciclos até ao ensino Secundário, e está organizado em doze estabelecimentos de ensino. Os estabelecimentos de ensino distribuem-se no território de forma dispersa, facto que contribuiu para que só fosse possível realizar esta investigação naqueles que se encontram localizados nas freguesias mais centrais e urbanas do concelho, mais próximos da sede do Agrupamento. As crianças do ensino Pré-Escolar (9 grupos) e os alunos do 1.º Ciclo do EB (47 turmas), que estão na base desta investigação, representam cerca de 38,2% dos alunos do AE.

Este AE abarca realidades diversas, como as Unidades de Apoio Especializado para a Educação a alunos com Multideficiência e surdocegueira congénita; os Programas de Integração, Educação e Formação (PIEF) no 2.º e 3.º Ciclos; os Cursos de Educação e Formação (CEF) e o Programa de Português para Todos (PPT) e cinco BE, das quais três abarcam a educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do EB.

² A animação de leitura que está na base esta obra intitula-se “História do Max, do Mex e do Mix”, no sentido de simplificar o título e de proporcionar uma reflexão sobre a consciência fónica e gráfica dos nomes das personagens, uma vez que as relações de amizade exploradas na história são facilmente percebidas aquando da leitura.

Dos 3569 alunos do AE, 2,5% não tem naturalidade portuguesa e 76% não beneficiam dos auxílios económicos, no âmbito da ação social escolar. Os dados relativos à formação académica dos pais e das mães dos alunos do EB revelam que 27,7% têm formação superior e 25% possuem o ensino secundário. Quanto à ocupação profissional, 30,6% dos pais/mães dos alunos do Ensino Básico exercem atividades de nível superior e intermédio. A educação e o ensino são assegurados por 293 docentes, dos quais 87% pertencem aos quadros. A experiência profissional é significativa, pois 90,1% lecionam há dez ou mais anos³.

De acordo com os dados de referência disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência relativamente ao ano letivo de 2012-2013, os valores das variáveis de contexto do Agrupamento, quando comparados com os dos outros agrupamentos/escolas públicos do país, são bastante favoráveis, embora não seja dos mais beneficiados. Refere-se, em particular, a percentagem de alunos do EB que não beneficiam da ação social escolar, a idade média dos alunos e a média do número de anos de habilitações dos pais e das mães dos alunos do EB.

Em relação aos alunos do agrupamento que participaram diretamente neste estudo, podemos acrescentar que integram famílias que pertencem maioritariamente ao meio citadino e a um ambiente sociocultural médio-alto. Relativamente às escolas, estas localizam-se próximas da escola sede, entre 300 (CELC) a 900 metros (CEL). Acrescenta-se, ainda, que nos três centros escolares há uma BE, com dinâmicas articuladas e em colaboração com as restantes, apesar de só uma estar integrada na RBE.

³ Estas informações foram retiradas dos documentos orientadores vigentes do AE: o Projeto Educativo (PE), o Plano de Melhoria ou o Regulamento Interno.

CAPÍTULO 2 – Opções metodológicas

Este estudo seguiu uma investigação de índole qualitativa, dado que esta “fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter” (Fernandes, 1991, p.66), além de privilegiar “a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe” (Stake, 2012, p. 53). Para Coutinho (2005), “a nível conceptual, o objetivo do estudo na investigação [qualitativa] (...) trata de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir a perspetiva dos actores intervenientes no processo (professores e alunos)” (p. 89).

Na linha de orientação de Fernandes (1991), o paradigma qualitativo pressupõe que o investigador seja o “instrumento” de recolha de dados e que “a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento”. Uma das vantagens destacadas por este autor para a investigação de natureza qualitativa é o facto de recorrer a “técnicas como (...) *observações minuciosas e prolongadas* das (...) atividades [dos sujeitos de investigação] e/ou dos comportamentos e *análise* de produtos escritos” (p.65).

Uma vez que “não existe uma única fonte da investigação qualitativa” (Stake, 2012, p. 51) e esta é subjetiva (p. 60), os investigadores de “um caso qualitativo procura[m] preservar as múltiplas realidades, as perspectivas diferentes e até contraditórias do que está a acontecer” (p.28). E, neste sentido, Stake (2012) reforça a “preocupação respeitável de validarem as observações” (p. 60) que os investigadores de estudos qualitativos têm, recorrendo aos “procedimentos de ‘triangulação’” (idem), aproximando-se da objetividade da investigação quantitativa.

No entanto, este paradigma de investigação também contém limitações. A questão da objetividade é um tema apresentado por muitos autores (Fernandes, 1991), tal como a dificuldade relacionada com o tempo que demora a investigação.

Segundo a perspetiva de Bogdan (1994), “os estudos que recorrem à observação participante” (p. 47) são bons exemplos das cinco características a que o autor identifica que a investigação qualitativa deve possuir:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

(Bogdan, 1994, p.47)

Para Stake (2012), “espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único” (p.11). Este autor acrescenta que perante um caso que se reveste da sua particularidade e de “um interesse muito especial, (...) [no seu estudo, enquanto investigadores,] procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos” (*idem*) e procuramos “compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (*idem*). De acordo com Gauthier (2003) esta abordagem metodológica “caracteriza-se ao mesmo tempo pelo *número restrito* de situações analisadas, a *profundidade da análise* e a importância acordada a uma *abordagem indutiva*” (p. 147). Também Coutinho (2005, p. 89) fundamenta a metodologia da investigação qualitativa no método indutivo.

Bogdan (1994) considera que, no estudo de caso de observação, “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular [como a escola] ou nalgum aspecto particular dessa organização” (p.90).

A metodologia seguiu as etapas de recolha, tratamento e organização, e análise dos dados. O estudo foi essencialmente descritivo, uma vez que foi desenvolvido num contexto real de articulação entre currículo e atividades dinamizadas de animação de leitura em colaboração com a BE. E, dado esse “relato narrativo” (Stake, 2012, p.67), foi útil, tal como sugerido por Stake, a elaboração de um formulário de recolha de dados, não só “para registar informação, mas que chame a atenção para os problemas de interesse imediato” (*idem*). Assim, para este investigador, “durante a observação, o investigador do estudo de caso qualitativo mantém um bom registo dos acontecimentos para providenciar uma descrição relativamente incontestável para análise posterior e para o relatório final” (p.78).

No processo de recolha de dados, no nosso estudo de caso recorreu-se a uma das técnicas próprias da investigação qualitativa - o diário de bordo -, percorrendo a sequência da proposta de desenvolvimento do relatório proposto por Stake (2012, p.141). Foi seguido o desenvolvimento cronológico (Carmo e Ferreira, 1998, p. 105), com uma perspetiva de compreensão do caso, descrevendo cada uma das suas componentes. Segundo Coutinho (2014), independentemente da natureza dos dados, “o objetivo da análise será sempre: a) organizar e descrever os dados de forma clara; b) identificar o que é típico e atípico; c) trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões; d) encontrar respostas para o problema, ou seja, testar as (...) hipóteses” (p.152).

Carmo e Ferreira (1998) consideram de importante utilidade a construção de “um guião de observação que inclua um conjunto de indicadores necessários para retratar o objecto de estudo” (p. 103). Por seu lado, Bogdan (1994) defende que o conteúdo das notas de campo contém em si “dois tipos de materiais” (p. 152): um descritivo, “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (*idem*); o outro reflexivo, que corresponde à “parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (*idem*). Enquanto o primeiro material é objetivo, o segundo corresponde à parte subjetiva e pessoal da investigação.

Para Espírito Santo (2010), “a observação participante implica que o investigador, além de observar o grupo, também participe nas suas actividades, que conviva e consiga integrar-se na comunidade ou grupo de análise” (p. 29), criando laços ou estabelecendo relações, sem perturbar o normal funcionamento das atividades nem o próprio estudo. Nesta linha de pensamento, também Carmo e Ferreira (1998) expressam que o investigador assume “explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada” (p.107).

A análise e interpretação da informação recolhida foram fundamentais para a caracterização e compreensão das situações documentadas relativas a compreender de que forma os projetos de leitura orientada e em família aplicados/desenvolvidos com os alunos do Ensino Básico contribuem para a leitura autónoma e as conceções que os seus professores têm acerca da importância da competência de leitura na aprendizagem. Nesta etapa da investigação Carmo e Ferreira (1998) defendem que para que se

verifique uma rigorosa análise de dados, “o investigador deverá proceder à análise de dados à medida que se procede à sua recolha” (p.218).

CAPÍTULO 3 – Descrição das Experiências de Promoção e Dinamização da Leitura e do Livro

Nos três anos letivos em que se desenvolveu este estudo, o projeto da BE centrou-se numa base comum, com atividades direcionadas para o ensino Pré-Escolar e primeiro Ciclo, mais centradas nas obras para Iniciação à Educação Literária, procurando-se fomentar um apoio e complemento ao trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula. Foi neste âmbito desenvolvido este estudo, em articulação com as educadoras/professoras titulares e em colaboração com toda a equipa da BE, destacando o papel central das PB. Acrescenta-se, ainda, o facto destas experiências de promoção e dinamização da leitura e do livro se enquadrarem no PAA e no PE do Agrupamento.

As atividades de promoção da leitura e do livro enquadraram-se, sempre que possível, no projeto “TeleLer”⁴, que a BE implementou em todo o universo do Agrupamento desde 2013-2014, que difunde a leitura como elemento transversal ao currículo. Este projeto consiste na criação de um canal televisivo (no circuito interno de televisão da escola sede e na internet) que servirá para difundir informação à comunidade escolar sobre as experiências/vivências de leitura, realizadas em sala de aula no âmbito da Educação Literária⁵/contrato de leitura ou leituras autónomas (“ler livros relacionados com os seus próprios interesses”), dando “grande visibilidade à leitura” através da utilização das novas tecnologias.

Também visa incentivar as famílias a participar, para além do apoio individual da promoção da leitura junto das crianças/alunos. Além da difusão no domínio da leitura, este projeto também promove a vertente da escrita (promover o “gosto pela escrita, quer como crítico literário quer como ‘fazedor de escrita’”), indo ao encontro do explanado no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 1.º Ciclo* (2015), dado que a “Leitura e [a] Escrita constituem um só domínio” (p.7).

Este projeto assume uma relevância significativa no Agrupamento pelo facto de não só constituir um desafio à leitura e à sua promoção, mas também por ser um

⁴ A documentação deste projeto foi disponibilizada pela BE, de onde foram retiradas as informações citadas.

⁵ De acordo com o *Programa e Metas Curriculares de Português do EB* (2015), o domínio da Educação Literária designa-se ‘Iniciação à Educação Literária’ nos dois primeiros anos de escolaridade (p. 8).

elemento potenciador da consolidação da identidade cultural da comunidade escolar, transversal aos diferentes ciclos e estabelecimentos de ensino.

Optámos por uma matriz comum, como registos do diário de bordo⁶, que se apresentam em anexo, no sentido de uniformizar as anotações das animações e dinamizações de leitura e do livro.

Assim, na estrutura seguida, destacamos a identificação e fundamentação/contextualização da obra, onde se nomeia o livro que está na base da animação de leitura, seguido do contexto em que se realiza a atividade, desde a comemoração do Dia Mundial de Braille, como em “A Ler a Cor do Mundo”, ou pelo facto de ser indicado na lista de obras e textos para a Iniciação à Educação Literária no 1.º Ciclo (*O Coelho Branco* e *A Girafa que Comia Estrelas*) ou recomendado pelo PNL (“A Ler a Cor do Mundo”, *A Girafa que Comia Estrelas* e *O Coelho Branco*). Relativamente à animação de leitura de *O Nabo Gigante*, a obra foi selecionada em função da temática abordada - a alimentação, trabalhada em vários momentos e sequencialmente pelo grupo-turma de crianças, quer antes da atividade dinamizada pela BE, quer posteriormente. No que concerne à animação de leitura “História do Max, do Mex e do Mix”, a obra foi eleita pelo tema apresentado - a amizade e apresentada no decorrer na Feira do Livro que decorreu na BE do CEA.

A segunda parte da matriz do diário de bordo é o plano do processo de leitura, onde se expressam os objetivos (gerais e específicos) que se pretendiam alcançar com cada animação, seguidos da explanação dos diferentes momentos do processo de leitura: antes da leitura, durante a leitura e pós-leitura:

- No primeiro, *momento de preparação de leitura*, após o acolhimento das crianças/alunos e contextualizada a atividade, apresenta-se o livro e exploram-se os seus elementos paratextuais, com relevo para as ilustrações da capa e contracapa, assim como da página de rosto e guardas, numa antecipação do enredo da história e o alargamento de conhecimentos dos alunos com a apresentação do vocabulário considerado ‘difícil’ explorado na história (*A Girafa que Comia Estrelas*);

⁶ No diário de bordo, apresentado em anexo de modo completo, e ao longo deste estudo, o nome dos docentes envolvidos nas animações de leitura e do livro, assim como as BE e os estabelecimentos de ensino somente são indicados pelas respetivas iniciais.

- No segundo, *momento de construir o sentido*, realiza-se a leitura expressiva em voz alta, recorrendo sempre que possível à interação com as crianças/alunos, com colocação de questões que antecipam o desenrolar dos acontecimentos do enredo, que suscitam a curiosidade pela leitura da sequência narrativa seguinte, ou que orientam para a observação mais atenta dos pormenores das ilustrações - sempre num complemento à mensagem textual, ou que incitam à participação em coro de algumas passagens do texto como se de uma toada se tratasse (*O Nabo Gigante*);

- No último, *momento de reler e refletir*, propõe-se o reconto das sequências narrativas mais relevantes - no sentido de consolidar a compreensão da leitura, seguido da reflexão em grande grupo sobre os valores e atitudes das personagens, apresentando-se posteriormente as propostas de tarefas a desenvolver em contexto de sala de aula, seguindo da citação de sugestões de leituras complementares sobre as mesmas temáticas, ou ainda expondo-se uma curiosidade sobre algo relacionado com a obra - no sentido de incutir o culto pelo conhecimento em geral (*O Nabo Gigante*).

Depois, apresenta-se no documento a identificação dos recursos (humanos e materiais) e a descrição da forma como o espaço se encontra organizado. Na quarta parte, explana-se as etapas da aplicação do plano, que tem por base a planificação inicial/base com as alterações de acordo com o contexto curricular do público-alvo a que se destina, sendo, por vezes, acrescentadas novas fases, alteradas umas ou mesmo suprimidas outras, aparecendo em sequência numerada. Posteriormente, expõe-se a reação(ões) da(s) turma(s) e a avaliação do processo da atividade e do impacto imediato provocado nos alunos.

Na penúltima parte da matriz do diário de bordo apresentam-se as reflexões - com comentários mais significativos sobre o modo como decorreu a animação, seguidos da referência aos constrangimentos surgidos durante a animação, mostrando ulteriormente formas de os superar.

Finalmente, são expostas as propostas de trabalho a desenvolver na sequência da animação em contexto de sala de aula, em articulação com o currículo. A rematar a matriz expõe-se os anexos que incluem alguns registos fotográficos das atividades, dos trabalhos realizados e dos materiais utilizados, além de outras obras de leitura sugeridas.

Foram realizadas 11 animações de leitura, que se encontram descritas com mais pormenor nos documentos em anexo. No entanto, são de seguida aclaradas algumas particularidades do padrão de sequência que foi seguido.

Assim, cada animação de leitura e do livro partiu geralmente de um livro selecionado em função do ano de escolaridade, das propostas do PNL ou do domínio da Iniciação à Educação Literária, de acordo com as solicitações dos professores educadores/titulares em articulação com o currículo. Sempre que possível e principalmente nas últimas animações realizadas, procurou-se associar ao livro, que está na base da atividade, outras obras, ou por abordarem a mesma temática da alimentação, como na animação de *O Nabo Gigante*; ou por expor a mesma personagem – a girafa, como em *A Girafa que Comia Estrelas*; ou por desconstruir a ideia que as crianças/alunos têm do conceito ‘livro’, como aconteceu na animação “A Ler a Cor do Mundo”, apresentando livros de vários tamanhos (o mesmo livro em miniatura e em dimensão normal ou livros de grandezas diferentes) e formato (livro *pop-up*, inclinado, volumoso), além das diferentes mensagens/objetivos que transmitem.

Em todas as animações foram utilizados diferentes tipos de recursos complementares, desde os diferentes livros anteriormente referenciados, ou recorrer a diferenciadas estratégias e diferentes formas de operacionalização em função do público-alvo, ou aos materiais educativos usados para dinamizar a leitura e acompanhar fisicamente o livro, produzidos no sentido de auxiliar na motivação para a leitura, na interpretação da história e dos conteúdos explorados: as personagens em feltro (*O Nabo Gigante*) ou cartão (*O Coelho Branco*), o espaço representado em tapete em tecido (*A Girafa que Comia Estrelas*) ou avental (*O Nabo Gigante*), os cartazes que identificam a atividade, os cartões com os significados das palavras ‘difíceis’ (*A Girafa que Comia Estrelas*), os objetos para identificar através do tato (“A Ler a Cor do Mundo”), os bonecos/legumes ou bonecos/frutas (*O Nabo Gigante*), os sons onomatopaicos em áudio, as revistas em Braille (“A Ler a Cor do Mundo”), o coelho verdadeiro (*O Coelho Branco*).

Outro aspeto a realçar é o facto de com cada animação de leitura se pretender que houvesse sempre um prolongamento de trabalho sequencial na sala de aula, desde a reflexão/conversa e trocas de experiências da compreensão da leitura entre alunos/professor titular e/ou alunos/alunos, até à realização das propostas apresentadas,

no momento de pós-leitura, num processo continuado de satisfazer a inquietação e a curiosidade provocadas pela animação, numa valorização de saberes articulados com o currículo. Nas primeiras animações de leitura, houve a preocupação de apresentar apenas uma sugestão de trabalho, numa tentativa de não sobcarregar todo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, como se verificou que na maior parte das atividades estas tarefas não eram realizadas ou não apresentadas como realizadas, nas animações desenvolvidas no ano letivo 2015/16 sugeriu-se a realização de várias atividades no sentido de que alguma fosse possível realizar de acordo com os interesses e necessidades das crianças/alunos e das dinâmicas dos professores titulares. Outra estratégia, que foi implementada ao longo do desenvolvimento das animações, foi apresentar aos próprios alunos as tarefas propostas para dinamizar no contexto de sala de aula, no momento de pós-leitura, uma vez que anteriormente só eram apresentados aos professores titulares/educadores, após a atividade.

Um outro aspeto a referir é o contexto em que as animações de leitura e do livro se realizaram. Estas atividades decorreram sempre que possível na BE dos respetivos estabelecimentos de ensino, integradas em Feiras do Livro, em comemorações de datas relevantes, em outubro, no Mês das Bibliotecas Escolares, nas Semanas da Leitura, ou unicamente integradas nas atividades curriculares das turmas.

Consideramos relevante referir ainda outros aspetos que reforçam a perceção do percurso das animações de leitura e do livro. Assim, destacamos uma das propostas sugeridas - o caderno de leituras (aplicado somente nas três últimas animações) - elemento de registo de desenho/escrita das crianças/alunos das reflexões das experiências vivenciadas, de motivação para a realização das tarefas propostas como diário, não sendo exclusivamente realizado na sala de aula, mas também numa partilha de práticas de leitura em contexto familiar, como o caso de *O Nabo Gigante*. Outro aspeto é o facto de deixar que o livro acompanhe as crianças/alunos para uma (re)leitura na sala de aula, no sentido de poder ser continuada a exploração da história ou simplesmente ser manuseado individual.

Das animações efetuadas, gostaríamos de destacar quatro, realizadas em dois estabelecimentos de ensino e em dois anos letivos diferentes (2013-2014 e 2015-2016), não só pela recetividade e participação das crianças/alunos, mas principalmente pelo

impacto que estas tiveram no desenvolvimento de outras atividades curriculares em contexto de sala de aula.

A primeira animação, “A Ler a Cor do Mundo”, foi uma das atividades que não tinham como base a leitura de uma das obras previstas do domínio da Iniciação à Educação Literária, mas proposta pelo PNL para a leitura autónoma do 3.º ano do EB - *O livro negro das cores*, de Rosana Faria e Menena Cottin. Destacamos a atividade de dia 17 de janeiro de 2014, com duas turmas de 3.º ano, no CELC⁷, cujos trabalhos propostos a desenvolver na sala de aula foram realizados e arquivados nos cadernos diários, após terem estado expostos na BE da Escola sede como tema de leitura do mês de janeiro, com o objetivo de consciencializar a comunidade escolar para a importância do sistema Braille, mostrando não só o orgulho do trabalho coordenado pela professora titular como o empenho e aquisição de conhecimentos dos alunos.

As seguintes animações têm por base a história contada por António Torrado e ilustrada por Tânia Clímaco, *O Coelho Branco*, recomendada pelo PNL e faz parte da lista das obras do domínio da Iniciação à Educação Literária, das Metas Curriculares. Destacam-se as atividades desenvolvidas no dia 20 de janeiro de 2014, para uma turma do ensino Pré-Escolar e outra do 1.º ano do EB, no CELC, e no dia 16 de outubro de 2014, para três turmas do ensino pré-escolar, no CEA⁸.

Estas animações tiveram um impacto significativo nas crianças/alunos e nos educadores/professores titulares, o que levou à calendarização de novas animações para outras turmas no mesmo centro escolar. O impacto a que nos referimos concretizou-se no facto de que na sequência desta última animação terem sido desenvolvidas outras atividades para além das propostas incluídas na animação. Uma das turmas do Pré-Escolar adaptou o texto da história ao mês de novembro, em que o Coelho Branco vai à horta buscar castanhas para fazer o magusto, de seguida dramatizaram-na e gravaram-na em vídeo, no âmbito do projeto “TeleLer”, além de também terem construído as personagens e o cenário em papelão. Ainda, trabalharam outro texto do mesmo autor – “A última castanha” de António Torrado –, terminando com a

⁷ Recordar-se que, durante o trabalho tal como no diário de bordo, se apresenta o nome dos estabelecimentos de ensino envolvidos no estudo apenas pelas suas iniciais.

⁸ Recordar-se que, durante o trabalho tal como no diário de bordo, se apresenta o nome dos estabelecimentos de ensino envolvidos no estudo apenas pelas suas iniciais.

construção de um livro, compilando as ilustrações do texto realizadas por cada criança, juntamente com o registo do nome próprio, para além da capa e contracapa personalizadas.

A última animação que pretendemos descrever é *O Nabo Gigante*, que se centrou na obra com o mesmo nome, uma versão de Alexis Tolstoi, com ilustração de Niamh Sharkey, realizada no dia 8 de abril de 2016, para uma turma do ensino Pré-Escolar, no CELC. Destaca-se não só pelas dinâmicas conseguidas durante a animação com os alunos, uma vez que foi realizada na sala de aula pela ocupação da BE com outra atividade de promoção de leitura. A animação iniciou-se a seguir à chegada das crianças à escola de manhã. Destaca-se esta atividade, principalmente, pelos resultados dos trabalhos produzidos na sequência da animação, alguns sugeridos pela mediadora, outros desenvolvidos a propósito das reflexões e temáticas realizadas e do contexto curricular do grupo turma, com um impacto imediato da leitura e integração com os projetos desenvolvidos no Agrupamento. Desde trabalhos de expressão plástica, atividades sensoriais, pesquisas e exposição de trabalhos, no âmbito do projeto PESSEzinho⁹; jogo de ouvir e compreender, jogos dos significados e dos contrários, jogo dos sufixos, dramatizar sem sair do lugar, lembrar e recontar, jogo das cadeiras e ‘stop’, no âmbito do projeto *Litteratus*¹⁰; comemoração do Dia Mundial da Criança, integrado no projeto TeleLer; plantação de feijões e catalogação das sementes, integrado no projeto Descoberta para a Ciência¹¹; confecção de roupa/legumes para as Marchas Antoninas, no âmbito do Projeto Compartilhar: Famalicão no século XIX¹².

⁹ Este projeto é monitorizado pela equipa de Saúde Escolar e desenvolvido em parceria com a comunidade educativa, no sentido de criar boas práticas de educação alimentar, oral, mental e física.

¹⁰ Projeto promovido pela Câmara Municipal, em parceria com a Universidade do Minho, proporcionando um conjunto estruturado de atividades e estratégias pedagógicas no manual "Falar, Ler e Escrever", que contribuem para o desenvolvimento da linguagem e a descoberta da leitura e da escrita e de acesso ao conhecimento fundamentais para a construção sólida de pilares da literacia nas crianças em idade Pré-Escolar.

¹¹ Corresponde ao desenvolvimento de atividades experimentais integradas na Área do Conhecimento do Mundo, tendo em conta a idade e os interesses das crianças, num processo dinâmico de planear, implementar, observar, registar e avaliar. Neste contexto, procedeu-se à realização de sementeiras dos legumes da história *O Nabo Gigante*.

¹² Este projeto fundamenta-se no trabalho de pesquisa, de articulação vertical (Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos), de parceria com a Equipa da Biblioteca do Agrupamento e de toda a comunidade educativa, sobre as tradições do concelho no âmbito da alimentação, divertimentos e diversões no século XIX.

CAPÍTULO 4 – Discussão dos Resultados

1. Reflexão sobre os resultados e impactos principais

Os alunos demonstraram interesse e motivação para a leitura e para os livros nas diferentes atividades de animação e dinamização, além de poderem mais uma vez regressar à BE, uma vez que é encarada como um espaço e um serviço de aprendizagem e de descoberta de novos conhecimentos, permitindo relacionar as temáticas das leituras com os conteúdos abordados nas diferentes áreas disciplinares.

Através das atividades/tarefas propostas durante a animação da leitura, assim como da exploração do conteúdo do texto ou mesmo de outros paratextos associados, pretendeu-se sempre valorizar os saberes já adquiridos, assim como estimular a aquisição de novas competências. Outro princípio orientador das animações foi a preocupação em “aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral” (p. 7), missão expressa no *Programa e Metas Curriculares de Português do EB do 1.º Ciclo*. No caso das crianças da educação Pré-Escolar, a preocupação centrava-se sobretudo numa “construção articulada do saber”, com uma visão integrada “na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (p. 10), exposto nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

As animações de leitura foram planificadas e desenvolvidas com o intuito de mostrar também novas perspetivas de abordagem das algumas das obras listadas para Iniciação à Educação Literária do 1.º Ciclo ou propostas pelo PNL, numa complementaridade, tal como sugere o *Programa e Metas Curriculares de Português do EB*, “com a promoção da leitura autónoma, para a qual foram indicadas as listagens” (p. 8) do PNL, “garantindo a manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno, sob orientação do professor ou do professor bibliotecário” (*idem*). Para a educação Pré-Escolar foram selecionadas obras que pela sua simplicidade de escrita, de conteúdo e de ilustração são adequadas para estas crianças, mas exploradas de “forma integrada e globalizante” (p.10).

As educadoras/professoras titulares demonstraram disponibilidade em participar nas animações de leitura, e mesmo flexibilidade em operacionalizar a realização das tarefas sugeridas para realizarem em contexto de sala de aula, como complemento à atividade desenvolvida na BE.

No entanto, podemos constatar que após as animações de leitura e do livro, a concretização das atividades propostas e/ou as outras autonomamente desenvolvidas pela educadora são reduzidas a duas situações, uma sobre a obra *O Coelho Branco*, realizada no dia 20 de janeiro de 2014 e a outra sobre *O Nabo Gigante*, desenvolvida no dia 8 de abril de 2016. Reconhece-se, em particular nestes dois casos, o benefício das aprendizagens adquiridas pelas crianças numa articulação entre os serviços desenvolvidos pela BE e o currículo, numa concentração de esforços, numa colaboração entre pares para a promoção do sucesso educativo das crianças/alunos.

Uma das razões apresentadas para a não concretização das tarefas propostas noutras ocasiões, em sala de aula, na sequência da animação de leitura, prende-se com o cumprimento dos programas disciplinares, assim como das diferentes solicitações do PAA.

É importante sublinhar que, pela larga investigação já desenvolvida sobre esta temática, o trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos, e nomeadamente promovendo a articulação entre BE e o currículo permite não só incrementar o sucesso educativo dos alunos, como também tem um papel a considerar no desenvolvimento do seu espírito crítico, incutido pela exploração e apreensão de conhecimento literário, assim como toma consciência da conceção das circunstâncias reais da sociedade em que vivem. Esta promoção do espírito crítico é exposta por Ramos (2010, p. 91), quando aborda a “formação de leituras pessoais”, na última fase do impacto das leituras nas crianças.

De mencionar que das oito dissertações analisadas incidindo sobre as perspetivas desenvolvidas no âmbito do trabalho colaborativo, somente quatro abordam a importância da leitura no desenvolvimento do espírito crítico nos alunos. No estudo de Freire (2007) é realçada a importância do trabalho colaborativo entre a BE e os professores do departamento de Línguas, pelos objetivos comuns “no aperfeiçoamento do domínio da língua materna, na criação de hábitos de leitura e no desenvolvimento do

raciocínio e do espírito crítico, bem como da capacidade de auto-aprendizagem facilitadora da necessária aprendizagem ‘ao longo da vida’” (p.109).

Por sua vez, Araújo (2012, p.42), cita o artigo de Maria José Alves Veiga, “Ler ou não ler – eis a questão! - Reflexões sobre a leitura em Portugal na viragem do século” (2000), onde expõe que a leitura incrementa várias capacidades, que “promovem o crescimento da autonomia, do autoconhecimento, da autoconfiança e do espírito crítico” (p.3) das crianças, uma vez que lhes permita “acede[r] a instrumentos facilitadores de um melhor poder de argumentação, esperando-se que esta seja, concomitantemente, mais construtiva e positiva” (*idem*). Pinheiro (2014) também conclui que “a biblioteca é potencialmente um dos espaços que mais podem contribuir para o despertar da criatividade e do espírito crítico do aluno, tendo em vista os diferentes tipos de documentos que podem constituir o acervo e os variados serviços e atividades que ela pode desenvolver” (p.49).

Finalmente, na mesma linha de pensamento, Baião (2015) sintetiza que, no que concerne à relevância do papel da leitura, esta desenvolve “a memória, a imaginação e a atenção [, o que] aumenta [...] e leva [...] ao aparecimento do espírito crítico, assim como de uma certa capacidade de abstração” (p.19).

Após uma breve análise do *Programa e Metas Curriculares de Português do EB* no que se refere ao 1.º Ciclo, não foi encontrado o conceito ‘espírito crítico’ explorado em nenhum dos quatro domínios de conteúdo (Oralidade, Leitura e Escrita; Iniciação à Educação Literária/Educação Literária, Gramática), no entanto o mesmo não acontece nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, uma vez que o mesmo está explanado “no desenvolvimento da autoestima, consciência de si e sentimento de pertença” (p. 25); no domínio da educação da cidadania (p.39); no “desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança” (p. 40); no “modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo” (p.47), no desenvolvimento da criatividade e do sentido estético; nos diálogos estabelecidos com a educadora, as crianças desenvolvem o seu espírito crítico quando descrevem, analisam e refletem sobre o que olham e veem (p. 49).

Das 11 animações e dinamizações de leitura e do livro realizadas, somente quatro resultaram em trabalhos posteriormente desenvolvidos pelos alunos em contexto

de sala de aula - uma animação de “A Ler a Cor do Mundo” (17 de janeiro de 2014, no CELC), outra de *O Nabo Gigante* (8 de abril de 2016, no CELC) e, finalmente, duas de *O Coelho Branco* (20 de janeiro de 2014, no CELC, e dia 16 de outubro de 2014, no CEA).

Somente em duas das situações mencionadas (*O Coelho Branco*, no dia 16 de outubro de 2014, no CEA; *O Nabo Gigante*, no dia 8 de abril de 2016, no CELC), os trabalhos foram para além daquilo que foi sugerido pela mediadora. Na primeira, foi adaptado o texto à época do ano em que as crianças se encontravam - o magusto; dramatizaram a história, decorando cada criança o seu papel, além de construírem em cartão as personagens e a casa do Coelho, com que dinamizaram a dramatização, registada em vídeo integrado no projeto “TeleLer”; exploraram a história “A última castanha” do mesmo autor, António Torrado, seguida da ilustração do texto e construção de um livro.

Relativamente à segunda situação, foram realizadas, além das propostas sugeridas (exceto o Caderno de leituras) outras tarefas: pintura e carimbo dos legumes da história; atividades sensoriais e de pesquisa sobre as propriedades dos legumes; jogos de ouvir/compreender, de significados e de contrários, de sufixos, de dramatizações, de lembrar e recordar, de cadeiras e do ‘Stop’; dramatização da história pelos pais/encarregados de educação e gravação em vídeo; realizações de sementeiras de feijões, seguida da observação da germinação e crescimento das plantas; desfile das crianças vestidas de legumes na sopa do século XIX. Estas foram integradas em projetos desenvolvidos no Agrupamento.

Destaca-se o facto de estas duas situações terem um dominador comum, apesar de terem sido realizadas em anos letivos (2014/15; 2015/16) e em estabelecimentos de ensino diferentes (CEA; CELC) – foram desenvolvidas na educação Pré-Escolar pela mesma educadora, que mudou de um espaço educativo para o outro, numa reorganização de recursos humanos.

Realçamos, assim, o empenho desta educadora que, mesmo mudando durante de estabelecimento de ensino e de grupo/turma de alunos, procurou sempre dinamizar as atividades sugeridas e outras que se articulassem, ou pela temática, ou pela autoria, ou mesmo pela resolução de situações do dia a dia dos alunos, numa busca constante e articulada com as diferentes áreas do saber.

Foi também possível também constatar que em sequência de duas animações de leitura foram desenvolvidas atividades em contexto de sala de aula que promoveram a aquisição de competências nos domínios da ‘consciência fonológica/escrita’, da ‘linguagem oral’ e ‘abordagem à escrita’, numa articulação com o currículo. Para Lopes (2014), todas estas habilidades – consciência fonémica, conhecimento das correspondências grafofonémicas, fluência, vocabulário e compreensão da linguagem – são fundamentais, pois “desempenham o seu papel no desenvolvimento de uma compreensão adequada da leitura, a qual constitui certamente o objectivo da instrução da leitura” (p. 20).

As atividades desenvolvidas por esta educadora na sequência das animações de leitura e do livro desenvolvidos pela BE abarcaram vários projetos, promovendo:

- o trabalho colaborativo entre Jardim de Infância/família na operacionalização de algumas das atividades, prolongando a importância da leitura e do livro desde a escola até ao meio familiar e social;

- os jogos didáticos que promovem a consciência dos domínios fonológico (reconhecimento silábico) e da escrita (reconhecimento de letras), favorecendo o desenvolvimento da linguagem e da descoberta da leitura e da escrita;

- as experiências lúdicas de leitura e de escrita, como meio de comunicação e de acesso ao conhecimento, fundamental para a construção sólida dos pilares da literacia nesta faixa etária;

- a realização de atividades que permitiram prever, experimentar, observar e comparar, numa aproximação à vida real, à resolução de problemas, ao fazer opções e ao tomar decisões, incentivando a aprendizagem e interajuda entre pares;

- a aprendizagem significativa, diversificada e transversal, através do desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, do pensamento lógico, motor e social das crianças.

Assim, esta educadora não só se destacou pelo trabalho colaborativo desenvolvido entre as crianças e entre as crianças e a família, como também pelo trabalho colaborativo desenvolvido com as PB e a restante equipa da BE, nas diferentes fases, desde o planeamento, execução e avaliação das atividades (Doll, 2005; Montiel-Overall, 2005; Loertscher, 2000; Santos, 2010). Facilmente se comprova que, nesta

situação, o grau de envolvimento, com esforço, com comprometimento e com disponibilidade, proporciona às crianças um nível de envolvimento educativo mais elevado (e esperamos, também, de sucesso educativo, embora esta dimensão não tivesse sido possível de verificar), na medida em que desenvolve o espírito de interajuda, de cooperação, de trabalho, de relacionamento, de conhecimento, de resolução de situações diárias e, principalmente, o facto de estarem mais atentos aos outros e ao mundo que os rodeia, quer na escola, quer na família e, no futuro, no contexto profissional e social.

Acreditamos que é “importante que os professores desenvolvam, nas suas práticas pedagógicas, modos de aproximação aos textos, constituindo experiências de leitura que envolvam cognição e fruição” (Baião, 2015, p.7). Assim, a leitura ao ser trabalhada de forma colaborativa é extremamente profícua, dado ser transversal ao currículo. Desta forma, prevê-se que estas crianças sejam leitoras mais autónomas, eficientes e com espírito crítico e acutilante.

Dos constrangimentos vários que foram surgindo ao longo deste estudo, destaca-se o grande número de alunos/crianças que, por vezes, havia em cada sessão e pela falta de empenho da parte das educadoras/professoras titulares na concretização dos trabalhos sugeridos para realizar na sequência das animações de leitura. O primeiro impediu uma maior e melhor interação da mediadora com todas as crianças, não só na participação, como na reflexão sobre as temáticas abordadas. O segundo constrangimento não permitiu uma concretização plena do trabalho colaborativo que se pretendia entre BE e professores. Uma das razões apontadas para esta interrupção da colaboração foi a necessidade de cumprir os programas curriculares extensos dos diferentes anos escolares do EB; outra foi o facto de não poderem participar em toda a oferta de projetos disponíveis no Agrupamento; e, por fim, o constrangimento de certos professores titulares deixarem em algumas situações os alunos sem o seu acompanhamento na BE para participarem na animação de leitura, enquanto iam tratar de outros assuntos.

CONCLUSÕES

Com este estudo pretendeu-se tomar consciência de que forma se pode articular as atividades da BE com o trabalho de sala de aula, com vista a melhorar os hábitos de leitura das crianças, tornando-os duradouros, promovendo, desse modo, a leitura livre e voluntária, ativa e crítica. Sabemos que a leitura é uma ferramenta indispensável na aquisição autónoma de aprendizagens significativas ao longo da vida, num processo de desenvolvimento pessoal e intelectual, pois “ler, e ler bem, reflete-se no bem escrever” (Nascimento e Pinto, 2005, p.24). Neste sentido, todas as iniciativas que promovam a leitura e as aprendizagens que a ela podem ser associadas deverão merecer a atenção da escola.

De seguida, vamos procurar dar respostas às três questões que orientaram a nossa investigação.

Relativamente, à primeira: *Como é que as atividades de promoção e animação da leitura, dinamizadas pela equipa da BE, podem contribuir para o desenvolvimento de competências de leitura dos alunos?*, consideramos que as animações e dinamização de leitura e do livro desenvolvidas suscitaram o desejo de aprender a ler, no caso das crianças da educação Pré-Escolar, e a desencadear o gosto de continuar ler e/ou fomentar a leitura fruível, nos alunos do 1.º Ciclo. Os alunos puderam adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências de leitura, dado terem tido a possibilidade de, através da leitura orientada - seguindo questões interligadas e consequentes, poderem anteciparem as sequências dos enredos.

Também puderam explorar novos conhecimentos e diferentes interpretações dos textos literários; de partilhar as experiências anteriormente vivenciadas e de mobilizar conhecimentos para estabelecer relações de sentido entre situações, textos e personagens; de inferir sobre os valores e vivências das personagens; de estabelecer relações de intertextualidades entre textos, livros e autores, numa valorização do património literário e cultural. Tudo o que anteriormente foi referido contribui para aumentar o grau de proficiência da leitura de cada criança/aluno envolvido, além de contribuir para a experimentação de um leque de exercícios educativos e de cidadania

diferenciados, daquilo que poderia ser vivenciado em contexto de sala de aula. Embora não tenhamos tido oportunidade de aplicar instrumentos que objetivassem possíveis desenvolvimentos nas competências dos alunos envolvidos nas atividades (e esta é uma fragilidade do nosso estudo), consideramos, no entanto, que a participação nas animações de leitura referidas constitui uma vivência positiva no âmbito da leitura, o que é sempre um contributo a ter em conta quando pretendemos desenvolver sentimentos e atitudes que favoreçam o envolvimento com os livros e a leitura, ligando-se assim ao segundo objetivo do nosso trabalho.

No que concerne à segunda questão: *Como é que os alunos reagem e percecionam as atividades de promoção e dinamização de leitura desenvolvidas pela BE?*, consideramos que as crianças/alunos participaram com muito entusiasmo e curiosidade nas animações de leitura desenvolvidas pela BE. Este entusiasmo e recetividade foram mais evidentes, pelo impacto imediato, em alguns momentos do processo de leitura. Por exemplo, nas fases “antes da leitura”, aquando da solicitação da participação para anteciparem os acontecimentos, ou “durante a leitura”, quando da repetição em coro de falas/excertos da história, ou no momento “pós-leitura”, através do reconto do enredo, ou ainda nas reflexões finais sobre as temáticas abordadas nas histórias, ou mesmo na disponibilidade em realizar as tarefas sugeridas, em contexto de sala de aula.

Assim, as crianças/alunos revelaram sempre muita recetividade em participar nas animações de leitura, de ir mais uma vez à BE, além de demonstrarem muita curiosidade pelos livros e pelos mistérios que encerram, perguntando algumas vezes onde poderiam também comprar alguns dos livros mostrados.

Por último, na resposta a *Como é que se articulam as atividades curriculares, desenvolvidas em contexto de sala de aula, com as animações de leitura e do livro desenvolvidas na BE?*, consideramos que as atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, na sequência das animações da leitura e do livro, não só se podem articular com o currículo, como também com os projetos promovidos pelo Agrupamento. As animações desenvolvidas pela BE são articuladas em função dos momentos de cumprimento de conteúdos curriculares, em articulação entre mediadora/PB e

educadores/professores titulares. Pode-se considerar que no caso da animação *O Nabo Gigante* o trabalho articulado e colaborativo foi o mais pleno, não só pelo facto de ser desenvolvida na sequência didática sobre a alimentação e os hábitos saudáveis, o que proporcionou uma partilha de experiências e conhecimentos diferenciados, aquando da animação de leitura, oferecendo às crianças, não só a leitura de mais uma obra literária, mas também a explanação e consolidação de todo um conjunto de conhecimentos já adquiridos e aplicados, naquele momento, a outros contextos e vivências associados à leitura e ao livro (o saber distinguir os frutos dos legumes que aparecem na história, o identificar o nome, forma e cor dos frutos e legumes, o contar o número de personagens em cada conjunto, o recontar as sequências crescentes e decrescentes).

Além disto, a educadora continuou a trabalhar a mesma temática, aplicada a outros projetos promovidos pelo Agrupamento, tendo sempre por base a obra explorada, numa continuidade de aprendizagens orientadas e sequenciadas (dramatização da peça realizada pelos pais/encarregados de educação; elaboração de trabalhos plásticos e sensoriais; jogos de compreender, de significados e de contrários; plantação de feijões e catalogação de sementes; confeção de roupas/legumes).

As animações de leitura, além de desenvolverem a competência de leitura e a promoção do livro nos alunos/crianças, tinham também como primordial objetivo motivar os educadores/professores titulares envolvidos na operacionalização da realização dos trabalhos sugeridos (ou outros) pela mediadora.

Além disso, pretendeu-se aferir os níveis de colaboração entre os vários agentes educativos para a implementação das atividades de promoção e dinamização da leitura em contexto articulado entre o currículo e a BE, no domínio da leitura.

Devemos ter presente que “o acto de ler é efémero e apenas atravessa o tempo se a leitura for assumida, sendo fruidora e partilhada” (Nascimento, 2006, p.302). Assim, consciente de que há ainda um longo caminho a percorrer, o PB deve continuar a trabalhar colaborativamente no sentido de mostrar com evidências a eficácia do trabalho colaborativo, numa articulação plena entre os *curricula* e as literacias, permitindo a capacitação dos alunos para uma aprendizagem ao longo da vida, principalmente no que se refere à competência da leitura, uma vez que, tal como refere Cerrillo (2005) “o leitor não nasce, faz-se” (p.35).

Consideramos que há alguns constrangimentos que devem ser ultrapassados. Segundo Santos (2010), é importante conhecê-los “para poder compreender os contextos e perspetivar ações” de melhoria e mudança. Para além de serem solicitados cada vez mais novos desafios educativos aos docentes, nem sempre é possível organizar o horário letivo dos professores de modo a que os pares possam preparar e efetivamente desenvolver o trabalho colaborativo. Desta forma, torna-se mais difícil a criação de aprendizagens integradas, defendida por Montiel-Overall (2005). Uma limitação sentida durante o estudo prende-se com o facto de ser visível o pouco reconhecimento, ou mesmo a falta de reconhecimento, da importância do papel que a BE desempenha para os educadores/professores titulares na promoção da leitura e do livro, em articulação com o currículo, e o seu impacto no sucesso educativo dos alunos. Pensamos que esta questão, no caso concreto deste agrupamento, precisa ainda de ser analisada com mais profundidade e pensadas ações que possam ultrapassar essa situação.

Julgamos, no entanto, que se planificadas todas as atividades atempadamente entre educadoras/professores titulares e os PB, é possível realizá-las e estabelecer uma relação de colaboração com articulação no currículo, numa complementaridade de esforços e disponibilidade ao serviço do sucesso escolar. Deste modo, para além da participação nas atividades de animação de leitura e do livro, os educadores/professores titulares deveriam, em conjunto com as crianças/alunos, refletir sobre o que aprenderam, numa mobilização de saberes múltiplos e em articulação plena com os conteúdos da Iniciação à Educação Literária, que ainda faltam, numa complementaridade de trabalhos.

Esta fase não foi contemplada na maioria das atividades, como se pode verificar nos registos do diário de bordo. Assim, numa perspetiva futura de uma melhor operacionalização do trabalho articulado e colaborativo, sugere-se a análise crítica de todos os agentes intervenientes, de cada fase do processo das animações e promoções de leitura e do livro: na planificação, para aferir os passos e as metodologias a seguir, assim como os diferentes recursos (humanos e materiais) a utilizar; na execução, na contribuição de cada par educativo para a multiplicidade de conhecimentos, experiências e vivências dos alunos; e, por último, na avaliação, não para quantificar o sucesso dos objetivos, mas para reformular ou reajustar os aspetos menos (ou não) conseguidos, no sentido de alcançar a aprendizagem da resolução de problemas, além de

obter o sucesso educativo e social dos alunos, a curto e médio prazo. Um outro fator favorável à eficácia e eficiência da colaboração é a existência de tempos não letivos para articulação comum aos diferentes pares educativos, situações já implementadas em alguns agrupamentos de escolas.

Destacando as palavras de Ramos que refere que a narrativa “dá conta do processo de autoconhecimento do indivíduo, das suas capacidades e limitações, e da sua relação com o mundo e com os outros” (2007, p.156), consideramos que de facto a leitura permite criar momentos importantes de partilha.

Terminamos com o ensinamento de Trullós e Aràruga (2000, p. 43) que apontam que a animação de leitura deve responder aos interesses do currículo, sendo o nosso trabalho um pequeno contributo nesse sentido.

Bibliografia

- AGUIAR E SILVA, Vítor. (1998). As relações entre a teoria da literatura e a didáctica da literatura: filtros, máscaras e torniquetes. *Didáctica da Língua e da Literatura. Atas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua* (pp. 3-9 [Vol I]). Coimbra: Almedina.
- ALÇADA, Isabel. (2005). Leituras, Literacia e Bibliotecas Escolares. *PROFORMAR*, nº 9. Acedido em: http://proformar.pt/revista/edicao_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf.
- ARAÚJO, Helena Cristina dos Santos de. (2012). *Projetos de leitura e trabalho colaborativo: conceções e práticas de professores e professores bibliotecários*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2349>.
- ARMENGOL, Teresa Duran. (2005). La viva estampa de la aventura. In VIANA, F. L., COQUET, E. e MARTINS, M. (coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, 5 – Investigação e Prática Docente* (pp. 175-188). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- ARROYO, Ciriaco Morón. (2001). La lectura ideal y el ideal de lectura. In CERRILLO, Pedro C.; PADRINO, Jaime García (org.) *Hábitos lectores y animación a la lectura*. pp.9-19. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- AZEVEDO, Fernando. (2007). *Formar Leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- BAIÃO, Zelinda. (2014). *Projetos de leitura aLeR+, transversalidade curricular e trabalho colaborativa: uma análise na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Acedida em: http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4385/1/TMGIBE_ZelindaBai%C3%A3o.pdf.
- BAIÃO, Zelinda. (2015). *Projetos de leitura aLeR+, transversalidade curricular e trabalho colaborativo: uma análise na educação Pré-Escolar no Ensino Básico e secundário*. MELARÉ, Daniela (coord.) *et al. Livro de Atas das II Jornadas Internacionais Online: Educação, Tecnologias e Inovação*. Lisboa: Universidade

Aberta. Acedido em: <http://lead.uab.pt/wp-content/uploads/2015/09/E-book-Atas-Comunicac%CC%A7o%CC%83es-Jornadas-2015-1.pdf>.

BARRETO, António Garcia. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.

BARROCO, José Alves. (2004). *As Bibliotecas Escolares a Formação de Leitores*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga. Acedido em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3400/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Vers%C3%A3o_final.pdf.

BASTOS, Glória. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

BASTOS, Glória. (2011). *Collaboration or parallel worlds? Information literacy practices in Portuguese school libraries*. 17th European Conference on Reading – Proceedings – Actes. Acedido em: http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2142/1/Txt_Bastos.pdf.

BASTOS, Glória; LUCIANO, Ana Margarida. (2014). “O contador de histórias: das representações literárias ao contexto educativo atual”. In KEATING, Eduarda [et al.], (org.). *Mutações do conto nas sociedades contemporâneas*, pp. 329-344. V. N. Famalicão: Húmus, Edição do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Acedido em: http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4375/1/Mutacoes%20do%20Conto_Digital_21JUL14.pdf.

BERTRAND, Yves. e VALOIS, Paul. (1994). *Paradigmas educacionais – Escola e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Boletim cultural/Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas, [1984].

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BUDNIK, Clara. (2001). Seducción y bibliotecas públicas: misión de la biblioteca pública en la creación de lectores. In CALVO, Enrique Gil, et al., *La educación lectora: encuentro iberoamericano*, pp. 69-82. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- BUESCU, Helena C. *et al.* (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.
- CALÇADA, Teresa. (2009). Biblioteca. Literacia. Sabedoria. In CALIXTO, José António (ed.). (2010). *Para além da Branca de Neve: Bibliotecas, educação e literacia da informação*. (pp. 27-37). Lisboa: Colibri CIDEHUS/EU – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora / Biblioteca Pública de Évora.
- CALÇADA, Teresa. (2010). Mudanças que reflectem novas necessidades. In *Noesis* n.º 82, julho 2010.
- CALIXTO, José António. (1996). *A Biblioteca Escolar e a sociedade de Informação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- CALIXTO, José António. (2001). Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas. In *Homenagem ao Professor Doutor José Marques*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>.
- CALIXTO, José António. (2004). “Literacia da Informação: um desafio para as bibliotecas”. In: *Homenagem ao Professor Doutor José Marques*. Porto: FLUP.
- CALIXTO, José António. (2010). Bibliotecas para a vida II – biblioteca e leitura. *Conferência internacional bibliotecas para a vida: bibliotecas e leitura*. Lisboa: Colibri CIDEHUS/EU – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora.
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia de autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTRILLÓN, Silvia. (2001). La animación a la lectura: mucho ruido y pocas nueces. In CALVO, Enrique Gil *et al.*, *La educación lectora: encuentro iberoamericano* (pp. 27-35). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CAVALCANTI, Joana. (s/d). *Malas que contam histórias*. São Paulo: Paulus.

- CEIA, Carlos. (1999). *A Literatura Ensina-se?: Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Colibri.
- CERRILLO, Pedro. (2001). Qué leer y qué momento. In CERRILLO, Pedro; PADRINO, Jaime García (org). *Hábitos lectores y animación a la lectura*, pp. 47-57. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CHARTIER, Roger. (2011). Aprender a ler, ler para aprender. *Leitura em Revista*, Cátedra UNESCO de Leitura, PUC-Rio n.º 2, abr. Acedido em: <http://textualidade.net/wp-content/uploads/2014/03/Roger-Chartier-Aprender-a-ler.pdf>.
- COLOMER, Teresa. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(4), 1-19. Acedido em: http://www.oei.es/fomentolectura/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf.
- CONDE, Elsa *et al.* (2012). *Aprender com a biblioteca escolar*. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Lisboa: RBE. Acedido em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/698.html>.
- CONTENTE, Marta. (2000). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Presença.
- CORREIA, Ana Paula de Santana. (2007). *Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores - Estudo de um caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- COSTA, António Firmino *et al.* (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- COSTA, Cristina. (2007). O Currículo numa comunidade de prática. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação. 03, pp. 87-100.
- COSTAS, Eulalia Agrelo e BOO, Carmen Ferreira. (2014). Das reescrituras poéticas dos contos da transmissão oral á prática lectora e creativa: “Rata linda de Compostela”, de Bernardino Graña e “A casa de había unha vez”, de Ana Maria Fernández. In MACEDO, Ana Cristina; COSTAS, Eulalia Agrelo; SILVA, Sara

- Reis da (coords.). (2014). *Formación lectora. Obras imprescindíveis/Formação Leitora. Obras imprescindíveis*, pp. 159-196. Porto: Tropelias & Companhia.
- COUTINHO, Carla. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- COUTINHO, Carla. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- DataAngel Policy Research Incorporated. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Acedido em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/economia_da_literacia_pt.pdf.
- DELORS, Jacques. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- DOLL, Carol. (2005). *Collaboration and school library media specialist*. Lanham: Scarecrow Press.
- DURBAN ROCA, Gloria. (2010). *La biblioteca escolar, hoy: un recurso estratégico para el centro*. Barcelona: Graó.
- DURBAN ROCA, Gloria; GARCÍA GUERRERO, José; PULIDO VILLAR, Andrés; LARA ESCOZ, José Ignacio; OLMOS OLMOS, Dolores. (2013). *Nuevas dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red: Resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Acedido em: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/78c779b1-9ab7-4d4a-a641-1b400130d82b>.
- ESPÍRITO SANTO, Helena. (2007). *A leitura em contexto pedagógico: A Biblioteca da Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo*. Dissertação.
- FERNANDES, Domingos. (1991). “Notas sobre os paradigmas da investigação em educação”. *Noesis* (18), pp.64-66. Acedido em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>.

- FERRERAS, Aníbal Puente. (2001). Como formar buenos lectores. In CERRILLO, Pedro; PADRINO, Jaime García (org.). *Hábitos lectores y animación a la lectura*, pp. 21-46. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- FREIRE, Adelina da Conceição. (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de Aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo numa escola secundária*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Acedido: <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/577>.
- FURTADO, Cassia Cordeiro. (2009). Estratégias de incentivo a leitura: relato da experiência nas Bibliotecas Farol da Educação – Maranhão – Brasil. In CALIXTO, José António. (2010). *Bibliotecas para a vida II – biblioteca e leitura*, pp.51-66. Lisboa: Colibri CIDEHUS/EU – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora.
- GABINETE DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES. (2003). O Programa Rede de Bibliotecas Escolares. In *Páginas a&b*. Arquivos e Bibliotecas, Gabinetes de Estudos a&b, n.º 11.
- GAMA, Sebastião. (1996). *Diário*. Lisboa: Edições Ática.
- GARCÍA GUERRERO, José. (2012). *Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa. Acedido em: <http://bit.ly/NFayyl>.
- GAUTHIER, Benoit. (2003). A estrutura da prova. In GAUTHIER, Benoit (Dir). (2003). *Investigação Social: da Problemática à Recolha de Dados* (pp. 143-174). Loures: Lusociência.
- GIASSON, Jocelyne. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- GILLERAN, Anne; KEARNEY, Caroline. (2014). *Desenvolver as competências dos alunos através do eTwinning*. Bruxelas: Serviços Centrais de Apoio eTwinning.
- GOMES Inês e SANTOS, NELSON Lima. (s/d). Originalmente publicado em: *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP* (Universidade Fernando Pessoa) nº 2, pp. 312-326. Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!».

- GOMES, José António. (2003). O conto em forma(to) de álbum: primeiras aproximações. In *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude], n.º 1 2, pp. 3-6.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José. (2002). *Gestión de bibliotecas*. Murcia: DM.
- GÓMEZ-VILLALBA, Elena Ballesteros. (2001). Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión. In CERRILLO, Pedro; PADRINO, Jaime García (org). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. pp. 71-84. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- HAYCOCK, Ken. (2003). *The crisis in Canada's school libraries: the case for reform and reinvestment*. Toronto: Association of Canadian Publishers. Acedido em: <http://bccsl.ca/download/HaycockReport.pdf>.
- HARGREAVES, Andy. (2001). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- IFLA. (2016). *Diretrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares*. Acedido em: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1853/guide_lines_2016.pdf.
- IFLA/UNESCO. (2002). *Diretrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares*. Acedido em: http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf.
- IFLA/UNESCO. (2000). *Manifesto das Bibliotecas Escolares: a biblioteca escolar no contexto do ensino aprendizagem para todos*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete da Rede de Bibliotecas. Acedido em: http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/Manifesto_Biblioteca_Escolar.pdf.
- IFLA/UNESCO. (s/d). *Manifesto for Digital Libraries*. Acedido em: <http://www.ifla.org/files/assets/digital-libraries/documents/ifla-unesco-digital-libraries-manifesto.pdf>.
- ILLESCAS, María Jesús. (2001). Importancia de la biblioteca escolar. In Calvo, Enrique Gil, *et al*, *La educación lectora: encuentro iberoamericano* (pp. 151-155). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- JIMÉNEZ, Santiago Yubero. (2001). Animación a la lectura en diversos contextos. In CERRILLO, Pedro; PADRINO, Jaime García (org.). *Hábitos lectores y animación a la lectura*, p. 59-69. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- KUHLTHAU, Carol Collier. (1999). O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B. & MOURA, V. H. V. *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*, pp. 9-14. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1998. Belo Horizonte: Brasil.
- LLUCH, Gemma. (2003). Una propuesta de análisis para el estudio del lector modelo en la Literatura Infantil. In VIANA, F. L., MARTINS, M. e COQUET, E. (coord.): *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, 4 - Investigação e Prática Docente* (pp. 67-71). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- LLUCH, Gemma. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. In LLUCH Gemma (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Madrid: Anthropos.
- LOERTSCHER, David. (2000). *Taxonomies of the school library media program*. Salt Lake City: Hi Willow Research & Publishing.
- LOPES, João A. et al. (2014). *Ensino da leitura no 1.º Ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores Fundação Francisco Manuel dos Santos*. Acedido em: https://www.ffms.pt/upload/docs/ensino-da-leitura-no-1o-ciclo-do-ensinobasico_4Da0eQKRe0OwACIOsZH8LA.pdf.
- LÓPEZ, Ana Pérez; NARVÁEZ, María Gómez. (2010). La biblioteca escolar: lectura, TICs y familia. In CALIXTO, José António. *Bibliotecas para a vida II – biblioteca e leitura*. (pp. 265-280). Lisboa: Colibri CIDEHUS/EU – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora.
- MACHADO, Ana María. (2001). Entre gansos y vacas: escuela, lectura y literatura. In CALVO, Enrique Gil et al., *La educación lectora: encuentro iberoamericano*, (pp.57-66). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MACIEL, Ana Daniele; MENDONÇA, Diana Carla; LAVOR, Jessica. (2010). *A biblioteca digital: novos meios para novas práticas*.

- MÃE, Valter Hugo. (2013). As bibliotecas, *Jornal de Letras*, n.º 1112.
- MANESS, Jack M. (2007). Teoria da biblioteca 2.0: web 2.0 e suas implicações para as bibliotecas. *Informação & Sociedade: estudos*, v.17, n.º1, jan./abr., pp.43-51, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba. Acedido em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/831>.
- MARINA, José Antonio e VÁLGOMA, María de la. (2007). *A magia de ler*. Lisboa: Ambar.
- MATA, Lurdes. (2010). Literacia familiar - Diversidade, desafios e princípios orientadores. In SALGADO, L. (coord.). *A educação de adultos: Uma dupla oportunidade na família*. (pp. 51-58) Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- MONTIEL-OVERALL, Patricia. (2005). *Toward a theory of collaboration for teachers and librarians*. *American association of school librarians*, 8. Acedido em: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol8/SLMR_TheoryofCollaboration_V8.pdf.
- MORAIS, José. (1997). *A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- MORIN, Edgar. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: UNESCO Brasil.
- MOURA, Ana Maria Mielniczuk de; AZEVEDO, Ana Maria Ponzio de; MEHLECKE, Querte. (s/d). *As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet – Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento*. Acedido em: http://www.uel.br/seed/nre/as_teorias_de_aprendizagem_e_a_internet.htm.
- MSI – Missão para a Sociedade da Informação. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- National Research Council. (2008). *Começar com o Pé Direito - Um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto: Porto Editora.
- NASCIMENTO, Aires A. (2006). Literacia, leitura, (des)bloqueamentos. *Península*. Revista de Estudos Ibéricos, n.º 3, pp. 289-309. Acedido em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3765.pdf>.

NASCIMENTO, Zacarias; PINTO, J. Manuel de Castro. (2005). *A dinâmica da escrita – como escrever com êxito*. Lisboa, Plátano Editora.

NOVO, Ana; CALIXTO, José António. (2009). Prioridade n.º 1: conquista de leitores: estratégias adoptadas em bibliotecas escolares. In CALIXTO, José António (2010). *Bibliotecas para a vida II – biblioteca e leitura*. (pp. 265-280). Lisboa: Colibri CIDEHUS/EU – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora. Acedida em: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2936/1/Prioridade%20n%201%20-%20Conquista%20de%20leitores%20-%20estrat%C3%A9gias%20adoptadas%20em%20bibliotecas%20escolares.pdf>.

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

NOVAK, Joseph Donald. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições.

PAIS, Maria Paula Marques Baptista Coelho. (2013). *A aprendizagem baseada em recursos e a promoção da autonomia dos alunos no Quadro da Biblioteca Escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10400.2/3530>.

PENNAC, Daniel. (1997). *Como um romance*. Lisboa: Edições Asa.

PEREIRA, Sara. (Org.). (2011). O Papel da WEB 2.0: Da promoção das Bibliotecas Escolares às questões de marketing. *Atas do Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*. 25-26 de março de 2011, Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

PINHEIRO, Joaquim António. (2014). *A biblioteca escolar no contexto da escola inclusiva*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Acedida em: <http://hdl.handle.net/10400.2/3495>.

PINTO, Ana Isabel. (2014). De la literatura infantil a la promoción de la lectura. In MACEDO, Ana cristina; Costas, Eulalia Agrelo; SILVA Sara Reis da (coords.). (2014). *Formación lectora. Obras imprescindíveis/Formação Leitora. Obras imprescindíveis*, pp. 265-270. Porto: Tropelis & Companhia.

- PLANO NACIONAL DE LEITURA. (2015). *Livros recomendados*. Acedido em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrosrecomendados.php?idLivrosAreas=38>.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Portal RBE: *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020*. Lisboa: RBE. Acedido em: http://www.rbe.mec.pt/np4/conteudos/np4/?newsId=1048&fileName=978_972_742_366_8.pdf.
- PORTUGAL. Ministério das Finanças. Direção Geral da Administração e do Emprego Público. *Decreto-Lei n.º 139-A/90*, de 28 de abril. Acedido em: http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/1990_dl_139_a_28_4.pdf.
- PORTUGAL. Ministério das Finanças. Direção Geral da Administração e do Emprego Público. *Decreto-Lei n.º 15/2007*, de 19 de janeiro. Acedido em: http://www.centrobsb.com/files/Legis/pd/Decreto-Lei_n_15-2007.pdf.
- PRENSKY, Marc. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants: Part I*. On the Horizon – MCB University Press, Vol.9, nº5, october 2001.
- PROENÇA, João Paulo da Silva. (2011). *A presença das bibliotecas escolares na web e a promoção das literacias – Relato de boas práticas*. Braga: Universidade do Minho. Acedido em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/viewFile/468/439>.
- PROLE, António. (s/d). *Como fazer um Projeto de Promoção da Leitura*. ABC da Leitura Projetos de Promoção de Leitura. Casa da Leitura.
- RAMOS, Ana Margarida. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- RAMOS, Ana Margarida. (2009). As histórias que as imagens contam – Caminhos de leitura no álbum. In *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude], n.º 17, pp. 39-46.
- RAMOS, Ana Margarida. (2010). *Literatura para a infância e ilustração – Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias e Companhia.

- RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Marília Forgearini. (2013). Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. *Educar em Revista*, n.º 48, p. 251-263, abr./jun. Curitiba: Editora UFPR.
- RAMOS, Raquel. (2015). *Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar*. Rede de Bibliotecas Escolares. Acedido em: <http://rbe.mec.pt/np4/file/1490/bibliotecarbe8.pdf>.
- REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES. (2011). *Gestão da coleção. Política de gestão da coleção: linhas orientadoras para a política de constituição e desenvolvimento da coleção*. Lisboa: RBE. Acedido em: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/103/gestao_colecao.pdf.
- RODRIGUES, Maria do Céu Gomes Dias. (2010). *Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração: um estudo numa escola secundária com 3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10400.2/1706>.
- SAMPAIO, Helena Augusta Santos Pires de. (2012). *A biblioteca escolar e o currículo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2572>.
- SANTOS, Maria de Lurdes; NEVES, José Soares; LIMA, Maria João; CARVALHO, Margarida. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Acedido em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/leitura-portugal.pdf>.
- SANTOS, Maria Lucília Marques. (2010). *Bibliotecas Escolares: que colaboração? O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores Estudo de Caso*, V. I. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Acedido em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1574/1/BEsColabora%C3%A7%C3%A3oLSantosVol.I.pdf>.
- SILVA, Isabel Lopes. (Coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Acedido em: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/71>.

- SILVEIRA, Teresa. (2009). Born digital: os novos leitores. In CALIXTO, José António (2010). *Bibliotecas para a vida II – biblioteca e leitura*. (pp.145-162). Lisboa: Colibri CIDEHUS/EU – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora.
- SIM-SIM, Inês. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação: Lisboa.
- SOARES, Isabel Maria Pardal Hanemann. (2011). *Contributos para a avaliação e a animação da colecção da biblioteca escolar Cândida Reis numa perspectiva de trabalho colaborativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10400.2/1825>.
- STAKE, Robert E. (2012). *A arte da Investigação com Estudos de Custo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STRECHT, Pedro. (2005). Ler. *Cadernos Público na Escola nº 1*, outubro- dezembro, p.9 / *Jornal Público online* de 17/06/2005. Acedido em: <http://www.publico.pt/espaco-publico/jornal/ler-25916>.
- TAQUELIM, Cristina. (s/d). *Animação à Leitura: contributos para o desenho de uma sessão*. ABC da Leitura Projetos de Promoção de Leitura. Casa da Leitura.
- TODD, Ross. (2011). *O que queremos para o futuro das bibliotecas escolares*. Rede Bibliotecas Escolares. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/396/01_bibliotecarbe.pdf.
- TRULLOS, Anna Gasol; ARÀNEGA, Mercè. (2000). *Descubrir el placer de la lectura: lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé.
- VALADARES, Lídia. (2007). *Leitura: práticas sedutoras*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- VALLE, Diego Gutiérrez del. (2001). El lugar de la animación a la lectura en la escuela. In CERRILLO, Pedro; PADRINO, Jaime García (org) *Hábitos lectores y animación a la lectura*, pp. 105-110. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- VÁZQUEZ, Mar Fernández. (2014). A literatura dramática nas aulas. “As Laranxas máis laranxas de tódalas laránxas”, de Carlos Casares. Visualización da versión teatral. In MACEDO, Ana Cristina; COSTAS, Eulalia Agrelo; SILVA Sara Reis da (coords.). (2014). *Formación lectora. Obras imprescindíveis/Formação Leitora. Obras imprescindíveis*, pp. 197-207. Porto: Tropelias & Companhia.
- VEIGA, Isabel *et al.* (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em: http://www.rbe.mec.pt/np4/file/94/lancar_rbe.pdf.
- VEIGA, Maria José Alves. (2000). *Ler ou não ler – eis a questão! Reflexões sobre a leitura em Portugal na viragem do século*. Acedido em: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_ler_nao.pdf.
- VELOSO, Rui Marques. (2009). Mediação da leitura (intervenção na mesa redonda). In CALIXTO, José António. (ed.). (2010). *Para além da Branca de Neve: Bibliotecas, educação e literacia da informação*. (pp.181-186). Lisboa: Colibri CIDEHUS/EU – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora / Biblioteca Pública de Évora.
- WELLS, Herbert George. (2007). *A máquina do tempo*. Mem Martins: Europa-América.