

Maria João Dias Cunha

Universidade Fernando Pessoa



O impacto das Bibliotecas Escolares na promoção dos Hábitos de Leitura:

As Bibliotecas Escolares do 2º e 3º ciclos do concelho de Felgueiras

Porto

2015

Maria João Dias Cunha

Universidade Fernando Pessoa



O impacto das Bibliotecas Escolares na promoção dos Hábitos de Leitura:

As Bibliotecas Escolares do 2º e 3º ciclos do concelho de Felgueiras

Orientadora: Professora Doutora Judite A. Gonçalves de Freitas

Porto

2015

O impacto das Bibliotecas Escolares na promoção dos Hábitos de Leitura:

As Bibliotecas Escolares do 2º e 3º ciclo do concelho de Felgueiras

Declaro que esta Dissertação é resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto e na bibliografia.

A candidata,

Porto, 30 de julho de 2015.

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciência da Informação e da Documentação.

RESUMO

Dada a importância que é atribuída à leitura, entendida como ferramenta essencial para a plena inserção dos cidadãos na sociedade, a luta pela melhoria dos níveis de leitura e literacia da população portuguesa tornou-se um desígnio nacional bastante enfatizado nas últimas décadas.

Vários estudos sobre hábitos de leitura efectuados na década de 80/90, quer a nível nacional quer internacional, vieram pôr a descoberto as fragilidades de Portugal e o seu atraso em relação aos restantes países da Europa. Os portugueses não revelavam as competências necessárias para ter sucesso na sociedade da informação.

O sistema educativo tem um papel chave na mudança que é urgente operar, residindo os alicerces dessa mudança na promoção da leitura e da literacia. É neste contexto que surge a criação da Rede de Bibliotecas Escolares, lançada em 1996, como medida conjunta do Ministério da Educação e da Cultura, com vista a criar condições para que os portugueses pudessem alcançar níveis de leitura mais favoráveis e mais próximos dos restantes países europeus. A promoção da leitura passa a ser uma área de intervenção prioritária das bibliotecas escolares em Portugal.

Face aos baixos níveis de literacia dos alunos portugueses, revelados pelo PISA 2000, o governo dá continuidade às suas políticas de promoção da leitura e da literacia. No ano de 2007 é apresentado o Plano Nacional de Leitura (PNL), fazendo-se o apelo à mobilização de todos como condição essencial para a sua eficácia - elevar os níveis de literacia dos portugueses.

É importante dar nota que o PNL e as Bibliotecas Escolares estão fortemente conectados, funcionando estas como os “alicerces” que suportam o desenvolvimento dos projectos do PNL. Os resultados desta “parceria” e de todas as iniciativas com vista à promoção da leitura e da literacia têm-se revelado bastante profícuos, e a prová-lo estão os resultados do PISA 2009. Tendo os anos de 2000 e 2009 como domínio de referência a leitura, constatou-se que nesse período de tempo houve uma clara melhoria dos níveis de literacia dos portugueses. Não obstante uma ligeira descida verificada nos resultados do ano de 2012, a OCDE sublinhou as melhorias que o país obteve desde que

começou a ser avaliado. No entanto, julgamos pertinente dar nota que, para além desta evolução se ter verificado não apenas em Portugal, há países que evoluíram de forma muito mais acelerada, encontrando-se numa posição mais favorável que Portugal (25º posição), no ranking dos países da OCDE.

Com o estudo que aqui apresentamos, baseado na análise de um universo de 8 bibliotecas escolares do concelho de Felgueiras, pretendemos conhecer a realidade destas bibliotecas dentro do contexto nacional. Foi nosso objetivo verificar se cumprem o seu papel na promoção dos hábitos de leitura e da literacia, de que forma o fazem, e as dificuldades concretas com que se deparam.

As conclusões apontam-nos para uma realidade que não difere muito da realidade das restantes bibliotecas do país, das quais temos conhecimento. Os professores bibliotecários cumprem o seu papel na promoção dos hábitos de leitura, deparando-se com a falta de apoio de meios humanos, aspecto que se tem agravado de forma preocupante nos últimos anos. A conjuntura atual de desinvestimento nos serviços públicos, não poderia deixar de se fazer sentir.

Constatamos no entanto que, apesar das adversidades, as BEs não se reduzem a meros centros de recursos e a locais de lazer para quem as queira visitar. Têm um papel ativo, tomam iniciativas diversas de promoção da leitura / literacia, nos moldes definidos pelo MABE, com estímulo à leitura autónoma. Procuram articular as suas acções com os docentes e, em simultâneo, vencer a relativa indiferença e desinteresse destes pela biblioteca, motivando-os para as suas actividades e procurando levá-los a ver na BE um parceiro ativo, capaz de os apoiar na concretização dos programas curriculares e na análise de resultados escolares dos alunos como base para delinear estratégias pedagógicas comuns.

Por fim, constatamos que apesar de as BEs procurarem integrar nas suas actividades a comunidade exterior à escola, a adesão, sobretudo das famílias, tem sido débil: os encarregados de educação aderem relativamente bem ao papel de público passivo, mas não assumem o papel de interlocutores ativos, como se pretende.

Estas conclusões, ousamos dizer, remetem-nos para a necessidade urgente de uma reflexão séria por parte do Estado Português, em relação à Educação e às suas prioridades.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar, Educação, Leitura, Literacia, Portugal, Promoção da Leitura, Rede de Bibliotecas Escolares

ABSTRACT

Having in mind that reading is nowadays widely considered as a crucial factor for citizen's democratic inclusion, improving Portuguese literacy levels has become a national goal in the last decades.

Several studies on reading practices made during the 80s/90s, both in national and international contexts, stressed Portugal's frailty as well its lagging behind other European countries in this area. The Portuguese were lacking the necessary skills in order to achieve success in the era of information society.

The educational system has a decisive role in promoting reading; with this in mind, the School Libraries Network has been founded in 1996, conjointly by Culture and Education national ministries, in order to achieve better reading and literacy levels. Reading promotion has been since a top priority for school libraries in Portugal, as their activity programs and annual programs show.

As the PISA 2000 reading results for Portugal were considered disappointing, the public policies for improving reading and literacy skills were reinforced. The National Plan for Reading (PNL) has started in 2007, as part of the effort for improved Portuguese literacy levels.

PNL and School Libraries work in close coordination, the latter providing the material support for the former's projects. This collaboration has already achieved success, as the positive evolution registered concerning PISA project (OECD's) results from 2000 to 2009, concerning students' (child) reading results. Notwithstanding a slight decrease in the 2012 PISA results, still OECD's annual report 2012 mentioned the overall positive trend in Portugal's results since 2000. Yet, in all fairness we have to refer that other countries have achieved a far more remarkable evolution in the same period, presently surpassing current (as of 2012) Portuguese OECD/PISA ranking concerning reading (25th).

With our work, which is based in the study of eight school libraries in the Felgueiras county, we aim to know their actual role in promoting reading habits and, accordingly, in improving Portuguese literacy levels.

We're lead to conclude that the reality we're studying is not much different from other libraries in the country, known to us. The librarian teachers fulfil their role in promoting reading, even with growing shortage of resources, mainly in staff. The current era of disinvestment in public services is taking its toll.

We did realize that, against the odds, school libraries don't accept becoming mere passive entertainment and documental resource centers. Instead they keep taking an active role in promoting reading, as is established for them in the MABE document. They insist in associating teachers into their initiatives, leading them to consider the school library as an active partner in achieving curricular goals, and also in analyzing students' results in order to establish pedagogical strategic aims.

Lastly, we realize how disappointing has been the outer community – mainly students' families – participation in school library initiatives. Parents respond passively as public, but seldom as an active counterpart, as intended.

We dare to say, to sum up, that a deep analysis is required from the Portuguese Government, concerning Education and its priorities.

Keywords: School Library, Education, Reading, Literacy, Portugal, Reading Promotion, School Libraries Network

AGRADECIMENTOS

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Felgueiras, o meu agradecimento pelo acesso concedido ao funcionamento das bibliotecas escolares, por intermédio dos professores bibliotecários.

Aos professores bibliotecários a minha gratidão pela disponibilidade manifestada e pelo apoio concedido.

Ao meu colega e amigo Jorge, pelo auxílio desinteressado quanto à preparação da apresentação visual deste trabalho.

A todos os professores dos diferentes módulos deste mestrado, por terem partilhado a sua experiência e conhecimento.

Finalmente, um agradecimento especial à Professora Doutora Judite Freitas pela douta orientação, constante disponibilidade e apoio.

SUMÁRIO

RESUMO.....	I
ABSTRACT	IV
AGRADECIMENTOS	VI
SUMÁRIO	VII
Índice de Figuras	VIII
Índice de Quadros.....	VIII
Índice de Gráficos.....	IX
Siglas Utilizadas	IX
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - BIBLIOTECAS ESCOLARES: UM RECURSO PRIVILEGIADO NA PROMOÇÃO DOS HÁBITOS DE LEITURA.....	5
1. Educação e Bibliotecas Escolares do Estado Novo aos anos 80: breve historial 6	
1.1. O ensino durante o Estado Novo	6
1.2. O ensino desde o 25 de Abril aos anos 80	9
1.2.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo: uma nova perspetiva para as bibliotecas escolares.....	10
2. A Rede de Bibliotecas Escolares	13
2.1. O contexto de aparecimento da Rede de Bibliotecas Escolares	13
2.1.1. Criação e enquadramento legislativo da RBE	20
2.1.2. Princípios e linhas gerais do relatório.....	23
2.1.2.1. Programa e objetivos	28
3. Balanço de 13 anos de atividades da RBE	31
4. Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020.....	37
PARTE II - LEITURA E LITERACIA UMA RELAÇÃO IMPRESCINDÍVEL .	39
1. A Leitura em Portugal	40
1.1. Conceito de Leitura	41
1.2. Conceito de Literacia.....	43
1.3. Estudos sobre a Leitura e a Literacia em Portugal	46
2. A promoção da Leitura e da Literacia como domínio de ação da Biblioteca Escolar	64
2.1. Promoção da leitura e da literacia em Portugal	64
2.1.1. O Plano Nacional de Leitura.....	67

2.2. O contributo da RBE para a promoção da leitura	72
3. Reflexos das políticas de promoção da leitura e da literacia nos resultados do PISA	80
PARTE III - EXPLANAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO	83
1. Apresentação do estudo	84
2. Metodologia.....	85
2.1. Caraterização da amostra do estudo	85
2.2. Instrumentos de investigação utilizados.....	90
2.2.1. Inquérito por questionário	92
2.2.2. Entrevista.....	95
3. Exposição, análise e interpretação dos dados recolhidos.....	97
3.1. Exposição e análise dos resultados do inquérito.....	98
3.2. Interpretação dos dados.....	115
CONCLUSÃO.....	121
BIBLIOGRAFIA	124
ANEXOS	132
Anexo I – Questionário	132
Anexo II – Guião da entrevista.....	139
Anexo III – Transcrição das entrevistas.....	140

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS INSERIDOS NO TEXTO

Índice de Figuras

Figura 1 - Concelho de Felgueiras no NUT II.....	87
Figura 2 - Concelho de Felgueiras no NUT III	87
Figura 3 - Freguesias do concelho de Felgueiras e concelhos limítrofes.....	88

Índice de Quadros

Quadro 1 - Comparação dos hábitos de leitura em Portugal na década de 90.....	50
Quadro 2 - Utilização da biblioteca	54
Quadro 3 - Literacia em leitura	61
Quadro 4 - BEs que implementaram ações no domínio da promoção da leitura...	74

Quadro 5 - A importância da BE para o desenvolvimento das atividades PNL – 2º ano PNL (unidade: agrupamento/escolas não – agrupadas)	75
Quadro 6 - População do estudo	86
Quadro 7 - Ano de integração da BE na RBE	99
Quadro 8 - Anos de experiência do professor bibliotecário	99
Quadro 9 - Número total de horas dos professores da equipa	101
Quadro 10 - Participação do professor bibliotecário em reuniões.....	103

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de alunos e sua distribuição por ciclos	98
Gráfico 2 - Professor bibliotecário: formação contínua na área de biblioteca	100
Gráfico 3 - Número de professores da equipa.....	101
Gráfico 4 - Tempo de experiência dos professores da equipa	102
Gráfico 5 - Documentos normativos da escola nos quais consta a BE.....	104
Gráfico 6 - Iniciativas empreendidas para valorizar a colecção	106
Gráfico 7 - Análise da colecção	107
Gráfico 8 - Frequência com que a BE solicita o envolvimento de outras instituições/pessoas	110
Gráfico 9 - Atividades mais desenvolvidas pela BE no âmbito da promoção da leitura	112
Gráfico 10 - Frequência com que a BE articula com os docentes as suas ações ...	114
Gráfico 11 - Nº de prof(s). da equipa/horas: a sua relação com a população escolar	116

Síglas Utilizadas

BE – Biblioteca Escolar

CM – Câmara Municipal

DGAE – Direção Geral da Administração Educativa

DGEBS – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

GEPE – Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação

IASL – International Federation of Library Association and Institutions

IEA – International Association of the Evaluation of Educational Achievement

LBSE – lei de Bases do Sistema Educativo

MABE – Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares

MC – Ministério da Cultura

ME – Ministério da Educação

NUT – Numenclatura de Unidade Territorial

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA – Programme for International Student Assessment

PNL – Plano Nacional de Leitura

PNPL – Programa Nacional de Leitura Publica

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

SABE – Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares

TIC – Tecnologias da Informação e da Documentação

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

O crescente protagonismo da leitura, decorre do facto de a mesma estar na base de todas as literacias. A leitura é encarada como um instrumento precioso e fundamental para qualquer individuo que deseja ser útil e participativo na sociedade atual, pelo que, a leitura está indissociavelmente ligada ao pleno exercício da cidadania, essencial para a integração do individuo na sociedade de hoje. A prova está nos vários estudos nacionais e internacionais levados a cabo com o intuito de avaliar o impacto da leitura na vida dos cidadãos; sendo de destacar o estudo do Pisa, coordenado pelos governos dos países pertencentes à OCDE, em 2000; *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, de Ana Benavente (1996), o primeiro estudo nacional de literacia da população adulta realizado em Portugal, e ainda, *A Leitura em Portugal* (2007), coordenado por Maria de Lourdes Lima dos Santos. Os resultados pouco animadores destes e de outros estudos similares, quanto ao nível de literacia dos portugueses, vieram pôr a descoberto as fragilidades de Portugal e o seu atraso em relação aos restantes países da Europa: uma larga percentagem dos portugueses alfabetizados não consegue compreender o que lê.

Decorrente da importância que é atribuída à leitura, entendida como uma ferramenta fundamental para a plena inserção dos cidadãos na sociedade, o Estado Português chamou a si a tarefa de alterar o panorama desanimador verificado em Portugal quanto aos níveis de literacia. O estudo anteriormente referido, coordenado por Ana Benavente, veio reforçar a ideia da necessidade urgente de implementar uma rede de bibliotecas escolares, encarada como um recurso da máxima importância na redução dos baixos níveis de literacia em Portugal. Deste modo, em Dezembro de 1995 é decidido pelos Ministros da Educação e da Cultura adotar uma política com vista a promover os hábitos de leitura da população portuguesa, através da criação de uma rede de bibliotecas escolares, inserida numa política de incentivo da leitura pública – despacho conjunto nº 43/ME/MC/95 de 29 de dezembro.

A Biblioteca, é assim chamada a dar o seu contributo como um recurso privilegiado na formação de cidadãos autónomos “ (...) civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” LBSE (art.º 7º, alínea i)).

A resposta institucional relativamente à preocupação de aumentar os níveis de literacia da população portuguesa, sobretudo a dos mais jovens, manteve-se ainda através do lançamento pelo Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, do Plano Nacional de Leitura (PNL), em 2006, tendo como estruturas de apoio as Bibliotecas Escolares. Corroborando esta ideia, Costa et al. (2009) diz-nos que: “a Rede de Bibliotecas Escolares (...) tem um papel crucial e estruturante na ação do PNL nas escolas, e as bibliotecas escolares têm (...) a função de suporte à concretização do Plano”.

Representando a biblioteca escolar um papel fundamental em todo este processo, trata-se de uma responsabilidade que deverá ser partilhada por toda a sociedade; a união de esforços é crucial na consecução de um objetivo comum – o estabelecimento de bons hábitos de leitura, que perdurem por toda a vida, que permitam a qualquer indivíduo estar na sociedade de forma útil, ativa e participante.

Nesta vontade comum de promover a leitura, será implementado um conjunto diversificado de atividades com vista a aproximar o público-alvo aos diversos suportes de leitura, criando o gosto de ler, de modo a formar leitores efetivos, e assim contribuir para a diminuição dos níveis de iliteracia.

O resultado deste esforço conjunto, efetuado ao longo de décadas, tem-se revelado positivo e motivante. De acordo com o trabalho de avaliação levado a cabo pelas instituições responsáveis, as bibliotecas escolares têm vindo a desempenhar um papel deveras importante na promoção da leitura. Nesta dinâmica é incontornável destacarmos o impacto do PNL na Biblioteca Escolar, que se tem traduzido no aumento da frequência de utilização da biblioteca escolar pelos alunos, no aumento da requisição de livros, numa maior adesão às atividades implementadas pela biblioteca escolar, em suma: num incremento do gosto pela leitura.

Por sua vez, os reflexos das políticas de promoção da leitura e da literacia nos resultados do PISA têm sido positivos. Verificou-se uma clara melhoria nos resultados quanto às competências de leitura, entre os anos de 2000 e 2009. No entanto, na avaliação mais recente (2012), a OCDE dá nota de uma ligeira descida da média, no que toca à literacia em leitura: Portugal passa da 21^a posição do ranking da OCDE para a 25^a posição entre os 34 estados-membros desta organização. No entanto, a OCDE sublinha que, desde que

o país começou a ser avaliado (2000), no caso da literacia em leitura está entre os 13 que mais melhoraram o nível de desempenho até 2012. De acordo com a OCDE, não obstante de o país ter vindo a progredir no seu desempenho - o que prova que as políticas implementadas estão a resultar - é necessário um esforço acrescido, de forma a acelerar o processo de reconversão dos resultados. É necessário seguir o exemplo de outros países da OCDE, como a Polónia, que apesar de ter estado ao nível de Portugal no ranking dos países da OCDE se encontra atualmente na 6ª posição.

De acordo com esta linha de pensamento e conscientes de que existe muito para ser feito nesta área, propomo-nos a desenvolver um trabalho que visa refletir precisamente sobre a promoção dos hábitos de leitura e a implicação das bibliotecas escolares em todo o processo.

O trabalho apresenta uma componente teórica e uma componente prática. No primeiro bloco, procedemos à apresentação do referencial teórico e conceptual que está subjacente à problemática em estudo, organizando-se o conteúdo em duas partes.

Na primeira parte começamos por efetuar uma breve incursão na história da Educação em Portugal em paralelo com a história da Biblioteca Escolar – do Estado Novo aos anos 80. Damos nota da evolução e do novo entendimento, por parte da esfera política, quanto à Educação e à sua importância; daí decorrendo uma nova forma de pensar a Biblioteca e o seu papel no panorama educacional. Assistimos à afirmação das bibliotecas escolares, que se traduz na sua afirmação como recurso básico e essencial no processo educativo. Ainda na primeira parte, fazemos uma abordagem relativamente detalhada à questão da implementação da Rede de Bibliotecas Escolares, e ao sucesso do seu programa em prol das bibliotecas escolares e da qualidade dos seus serviços.

Porque o conceito de biblioteca está intrinsecamente ligado à leitura e à literacia, a segunda parte deste estudo é dedicada à explanação destes dois últimos conceitos. É efetuada ainda uma breve reflexão sobre as implicações decorrentes do domínio ou não das competências de leitura e literacia, e de que forma esse aspeto se reflete na vida dos cidadãos. Por fim, debruçamo-nos sobre alguns estudos nacionais e internacionais sobre leitura e literacia, e sobre políticas e projetos implementados para contrariar os baixos níveis de leitura e literacia em Portugal.

A terceira parte do trabalho, constitui o elemento prático deste estudo: o estudo de caso; tendo como amostra os Agrupamentos de Escolas do 2º e 3º ciclos do concelho de Felgueiras, cujas bibliotecas estão integradas na Rede de Bibliotecas Escolares. O objetivo desta terceira parte, consiste na apresentação dos resultados do estudo empírico, de forma a dar resposta a algumas questões levantadas sobre a temática. Para o efeito, a terceira parte tem início com a apresentação do estudo, as perspetivas de abordagem, as questões alvo de investigação e a metodologia utilizada para dar resposta a essas mesmas questões. De seguida, é efetuada a caracterização da amostra de estudo, determinados os instrumentos de recolha de dados utilizados, e realizada a análise de resultados.

Por fim, procedemos ao registo das conclusões do estudo, realçando os resultados mais relevantes. Consideramos que as constatações resultantes da investigação, poderão, de algum modo, servir para uma reflexão sobre o papel das bibliotecas escolares na promoção dos hábitos de leitura e para, possivelmente, abrir pistas de trabalho futuro, com vista a uma melhoria contínua do trabalho realizado neste domínio, principalmente nas bibliotecas escolares do concelho de Felgueiras com as quais trabalhamos.

**PARTE I - BIBLIOTECAS ESCOLARES: UM RECURSO PRIVILEGIADO NA
PROMOÇÃO DOS HÁBITOS DE LEITURA**

1. Educação e Bibliotecas Escolares do Estado Novo aos anos 80: breve historial

1.1. O ensino durante o Estado Novo

Com a chegada ao poder da ditadura militar, vozes discordantes da política da educação republicana fizeram-se ouvir, defendendo as vantagens do analfabetismo, no sentido da manutenção da pureza e docilidade do povo (Carvalho, 2001, pp. 726 e 727). O próprio Salazar, já em 1933, exprimia essa opinião:

Considero [...] mais urgente a constituição de vastas elites que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas (entrevista a António Ferro, *cit in* Carvalho, 2001, p. 728).

A primeira reforma do ensino primário saída do regime é de 17 de Maio de 1927. Em relação ao sistema vigente, o ensino primário geral, foi reduzido em 1 ano (dos 7 aos 11 anos, sendo que até então era dos 7 aos 12 anos de idade); o ensino primário superior (agora “complementar”) foi também reduzido em 1 ano (dos 11 aos 13). O ensino infantil não foi mencionado, porque não existia de facto.

O ensino primário elementar (dos 7 aos 9) não tarda a ser alterado pelo decreto de 22 de Março de 1930, que o divide em dois graus. O primeiro grau, obrigatório, consiste nos 3 primeiros anos, no final dos quais haverá exame. O segundo grau reduz-se ao 4º ano, complementar (aliás, será extinto pouco tempo depois, pelo decreto de 19 de Setembro de 1932).

Em 18 de Dezembro de 1931 é publicado o *Estatuto do Ensino Secundário*. Do texto do *Estatuto*, resulta um ensino secundário estruturado em três categorias de liceus: nacionais centrais (curso complementar - 2 anos + curso geral – 5 anos), nacionais (só o curso geral) e municipais (só com as três primeiras classes). Estes últimos deveriam ser geridos pelas CMs, e deram bom resultado.

Já com Salazar como Presidente do Conselho, é publicada a *Remodelação do Ministério da Instrução Pública* por lei de 11 de Abril de 1936. Desde logo, o ministério passa a designar-se Ministério da Educação Nacional. É instituída a Junta Nacional da Educação. Passa a existir um manual único para as disciplinas de História de Portugal e Educação Cívica, determinado pelo ministério. É também estipulado que passe a existir

um crucifixo em cada sala de aula. No mesmo ano são criadas a Mocidade Portuguesa e a Legião Portuguesa.

Os liceus passam a ser nacionais ou provinciais, conforme neles se ministrava o curso completo (complementar + geral) ou só o geral.

O decreto de 24 de Novembro de 1936 trata do ensino primário. No preâmbulo, é reforçada a ideia de que a solução para a erradicação do analfabetismo reside nos postos escolares. Entre 1930 e 1940, o analfabetismo baixou de 67,8% para 59,4%, o que representou um progresso efetivo. As escolas primárias passaram de 6.657 em 1926 para 7.768 em 1940 (acrescidas de 2.526 postos escolares). Quanto aos liceus, passaram de 33 em 1926 para 43 em 1940, e de 12.604 alunos para 15.877, no mesmo período. Mas o aumento mais significativo foi do ensino técnico: em relação ao ensino elementar comercial e industrial, de 13.085 alunos em 1926, passou para 55.369 em 1940; no ensino médio, passou de 610 para 2.478; no ensino agrícola, passou de 453 para 795. Já o ensino superior, passou de um total de 4.117 estudantes, no conjunto das três universidades, em 1926, para 6.620, em 1940. Temos assim um aumento generalizado de frequência escolar, mas um baixar de fasquia dos objetivos da educação.

Com o ministro Pires de Lima foi lançado o Plano de Educação Popular (lei de 27 de Outubro de 1952), mais uma vez com o intuito de extinguir o analfabetismo. Para além de sanções pecuniárias para quem não mandasse os filhos à escola, procurou-se estimular o interesse em aprender a ler. Assim, a obtenção de carta de condução, o acesso a trabalho no comércio e indústria, entre outros, passaram a depender de exibição de diploma de instrução primária. Houve também uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, paralela.

Através do decreto-lei de 9 de julho de 1964, a escolaridade obrigatória aumenta para 6 anos (dos 7 aos 12), para ambos os sexos; o ensino primário passa a ter dois ciclos: um designado Elementar (4 classes) e outro Complementar (2 classes). As crianças que pretendessem continuar os estudos, iriam frequentar apenas o ciclo Elementar. Feito o exame de 4ª classe com aproveitamento, poderiam ingressar no 1º Ciclo do Ensino Liceal ou no Ciclo Preparatório do Ensino Técnico.

Constatando-se que no final da 4ª classe as crianças eram demasiadamente jovens para decidir, alterou-se o sistema. Foi então criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, fundindo os antigos 1º Ciclo do Ensino Liceal e Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. Teria 2 anos, e aceitaria os aprovados no exame da 4ª classe. Terminada a sua frequência, os alunos fariam um exame de aptidão ao ramo de ensino que quisessem (liceal ou técnico).

Entretanto, em 1964 tinham sido criados a Telescola e o Instituto de Meios Audiovisuais do Ensino. Desta forma, o Ciclo Primário poderia ser frequentado de forma direta ou à distância, através da Telescola.

Em 1970 Marcelo Caetano convidou para a pasta, Veiga Simão, físico e professor de Coimbra, e em 25 de Julho de 1973 sai a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 5/73 de 25 de Julho). Esta lei traz diversas inovações: oficialização da escolaridade pré-escolar, extensão do ensino obrigatório dos 6 para os 8 anos – ensino básico (primário e preparatório, de 4 anos cada) - , polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano (com dois ciclos de dois anos cada: geral e complementar), criação de cursos de pós-graduação, e a consagração da democratização do ensino. O sistema de ensino passa assim a abranger: educação pré-escolar, educação escolar e educação permanente.

O período de governação do ministro Veiga Simão foi de notáveis avanços, tanto em termos quantitativos como qualitativos. Segundo o testemunho do próprio, Simão (1973, pp. 83-87), pretendeu-se implementar um sistema de ensino aberto, equitativo, individualizado (no sentido de permitir a cada um encontrar a via que mais se adequa às suas características e desejos), e inter-relacional (uma vez que permite transferências com relativa facilidade, permitindo assim ao aluno emendar caminho). Em suma, pela primeira vez – e antes do 25 de Abril –, “procurava-se construir um sistema de ensino baseado no direito de todos à educação, e procurando a igualdade de oportunidades” (Simão, 1973, p. 82).

1.2. O ensino desde o 25 de Abril aos anos 80

A reforma de Veiga Simão foi interrompida com o 25 de abril de 1974. Assim, “o sistema educativo português viveria a partir de 1974 até 1986, data da publicação de uma nova Lei de Bases, à mercê de medidas mais ou menos avulsas.” (Amado, 1998, p.108).

Para Marçal Grilo, o período pós 25 de Abril pode ser dividido em 3 fases: primeiro, a época até à entrada em funções do I Governo Constitucional (1976); depois, até à entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986); por fim, até à atualidade (Grilo, 1994, p. 406).

O primeiro desses períodos foi caracterizado por grande instabilidade. A ânsia de democratizar, associada ao saneamento de parte dos corpos docentes, levou a uma situação próxima do caos. Desta forma, alguns dos avanços trazidos por Veiga Simão foram revertidos.

Desde logo, a grande divisão existente entre Liceus e Escolas Comerciais e Industriais (ensino profissional ou técnico), foi acusada de refletir e fazer perdurar uma divisão de classes. Daí que, logo após a Revolução, em 1975, tenha sido criado o Ensino Secundário Unificado. Para além disso, foram retirados dos programas os tópicos de orientação ideológica desde o ensino primário.

No segundo período, procurou-se estabilizar o sistema educativo, com base na legalidade democrática. Apesar de não existir um documento orientador geral, existe um conjunto de características detetáveis durante esta época. Desde logo, a democratização (e decorrente massificação) do ensino: entre os anos letivos de 1974/1975 e 1989/1990, o número global de estudantes inscritos nos diversos graus de ensino passou de 1.484.774 para 1.811.717.

Em 1983, a formação de operários qualificados tornou-se uma prioridade da política educativa, o que levou à criação de cursos de formação técnico-profissional e profissional nos 10º e 11º anos.

Por fim, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) veio ampliar e renovar a oferta a este nível de ensino, passando a existir escolas profissionais e cursos de formação in loco (centros de formação específica ou

nas empresas), a par dos referidos cursos técnico-profissionais ministrados nas escolas secundárias.

Depois da estabilização política, é criado o ensino superior politécnico (1979), e dá-se início a uma proliferação de instituições de ensino superior.

1.2.1.A Lei de Bases do Sistema Educativo: uma nova perspectiva para as bibliotecas escolares

Embora a reforma de Veiga Simão tenha sido feita já invocando a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades, o contexto ideológico subjacente ao sistema de ensino era claramente não democrático.

Após 1974, a democratização da educação assume-se em pleno, tanto no sentido de produzir cidadãos conscientes e responsáveis, como no de garantir a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

No entanto, o sentido da democratização vai mais além: tratava-se de gerar uma escola ela própria democrática, onde todos se pudessem exprimir e onde um ideal de sociedade tem um microcosmos:

Na realidade, o projeto educativo (...) não se limita a definir um conjunto de finalidades e de estratégias mais ou menos consistentes, mas visa instituir um espaço comunicacional tendencialmente democrático onde, tanto as finalidades como as estratégias, estão submetidas às regras de um acordo intersubjetivo que não é imposto por referenciais exteriores às subjetividades, mas se desenvolve em torno de referenciais que elegend a expressão das subjetividades como finalidade prioritária do projeto (Correia, 1999, p. 85).

Ou seja, a escola tendia a tornar-se um espaço onde, em vez de se impor um sistema de conhecimentos com natureza “normativa”, se procurava dialogar com o aluno enquanto participante do seu próprio processo de educação. Por outro lado, os discursos educativos refletem a diversidade da sociedade. Procura-se:

Promover uma cidadania educativa marcada pela complexidade. Uma cidade cuja cidadania, apesar de se referenciar aos valores estabilizados da Democracia, é uma cidadania participada e deliberada, uma cidadania em permanente redefinição (Correia, 1999, p. 86).

Com o decorrer do tempo, o Estado naturalmente estabilizou de forma normativa os programas, as modalidades de participação, os percursos académicos. Desta forma se estabelece um limite entre o escolar e o não escolar, restringindo assim as influências da sociedade viva na formação do indivíduo-aluno (Correia, 1999).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, doravante LBSE, tornou-se um documento de referência para a elaboração das subseqüentes políticas educativas. Neste documento é introduzida uma questão crucial e que diz respeito à diluição da omnipresença do Estado na Educação “o sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (art.º 1º a 3º), ficando assim estabelecida a diversidade e a repartição das iniciativas e responsabilidades.

Um outro aspeto importante, diz respeito ao âmbito geográfico do sistema educativo e que para além de abranger todo o território nacional - explicitado em termos do território continental e das regiões autónomas - inclui no sistema educativo português as iniciativas desenvolvidas em países estrangeiros “em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa” (art.º 1º a 4º).

Ainda nestes artigos, há um ponto inovador a considerar em termos de orientação político-organizativa: é atribuída a responsabilidade de coordenação e de toda a política educativa a um único ministério – o Ministério da Educação. Pondo termo a situações dúbias relativamente a quem tem competência para orientar e coordenar todas as ações do setor da educação.

O conjunto de princípios gerais não vai muito além do que consta na constituição, no entanto, destaca uma formulação que visa definir um modelo de cidadão que deverá ser: livre, responsável, autónomo, solidário e possuidor de um espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas ideias e das suas culturas, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, crítico e criativo em relação ao meio social, capaz de uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos; o cidadão ideal deverá ainda ser possuidor de capacidade para o trabalho e a vida ativa, e ainda para a utilização criativa dos tempos livres. A lei valoriza e põe em destaque o homem,

considerando-o elemento essencial da sociedade, o centro do projeto educativo (Pires, 1998, pp. 24-26).

Quanto aos princípios organizativos do sistema educativo, estes visam assegurar a formação moral e cívica, para o trabalho, de acordo com os interesses capacidades e vocação de cada um; visam descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, desenvolver a participação das populações nas ações educativas, nomeadamente dos alunos, professores e família, na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana; visam ainda, corrigir as assimetrias regionais no que diz respeito aos benefícios da educação, da cultura e da ciência; tem como objetivo assegurar a existência de uma escolaridade de segunda oportunidade e por fim, visa assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos (Pires, 1998, p. 27).

No que diz respeito à organização geral do sistema educativo, a Lei organiza-o partindo da existência de três sistemas diferenciados: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. O sistema de educação escolar é constituído por três níveis sequenciais: ensino básico, ensino secundário e ensino superior (Pires, 1998, p. 29). Sendo que, o ensino básico “é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (art.º 6º, n.º 1), passando a existir a obrigatoriedade de frequência do ensino básico até aos 15 anos de idade. O ensino básico passa de dois para três ciclos, correspondentes a 4 anos, 2 e 3 anos, respetivamente, passando estes três ciclos a ser articulados entre si, constituindo um todo único subordinado a uma entidade bem caracterizada: o ensino básico.

Quanto aos objetivos da escolaridade básica, a Lei contempla três dimensões: a dimensão pessoal da formação (domínio do Ser), que passa por “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida democrática” (art.º 7º, alínea i)), a dimensão das aquisições básicas e intelectuais (domínio do Saber e do Saber Fazer), conforme consta no art.º 7º, alínea b) – deverá ser assegurado que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano, e finalmente, a dimensão para a cidadania (domínio do Ser Social) e que passa, em parte, por:

Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócioafetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante (art.º 7º, alínea h)).

Este documento prevê um sistema de ensino dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, simultaneamente dotado de estruturas regionais e locais, assegurando a interligação com a comunidade, e garantindo níveis de participação adequados dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e ainda de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico (art.º 43º, n.º 2).

Segundo Dellors (2003), a participação de toda a comunidade é essencial, no sentido de levar a bom termo as estratégias das reformas educativas, e é necessário que o país saiba suscitar o interesse e empenho das comunidades locais, dos pais e dos professores, promovendo o diálogo permanente com as autoridades oficiais e os grupos interessados, no interior da sociedade. A procura do diálogo, através do recurso aos meios de comunicação social, a debates, à educação e formação dos pais, à formação dos professores, torna-se altamente eficaz no processo de consciencialização e capacidade de discernimento das partes envolvidas. Quanto mais responsabilidade a comunidade assumir no seu próprio desenvolvimento, mais o papel da educação é valorizado.

2. A Rede de Bibliotecas Escolares

2.1. O contexto de aparecimento da Rede de Bibliotecas Escolares

Não podemos explanar a questão das bibliotecas escolares, sem nos referirmos à LBSE, sendo que esta lei veio abrir novas perspetivas para as bibliotecas. A Lei não define de forma clara um modelo de sociedade, porém, ao formular um modelo de cidadão a ser educado, dará certamente origem à definição de correspondente modelo educativo, permitindo-nos, em parte, inferir o modelo de sociedade que se pretende. Modelo esse que claramente aposta na valorização do Homem, atribuindo-lhe o estatuto de elemento central da sociedade; e esta lei explicita-o quando se refere à valorização da dimensão humana do trabalho “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis,

autónomos e solidários, e valorizando a dimensão humana do trabalho” (art.º 2, n.º 4). O empenho na valorização do Homem mantém-se claro nesta lei quando, no âmbito da Educação extra-curricular, esta é integrada “numa perspetiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa” (art.º 23, n.º 2).

É neste contexto que a Biblioteca Escolar é chamada a dar o seu contributo como um recurso privilegiado na formação de cidadãos autónomos “ (...) civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (art.º 7º, alínea i)). A lei passa a estabelecer como recursos privilegiados, a exigirem especial atenção (art.º 41, n.º 2, alíneas a), a f)):

- Os manuais escolares;
- As bibliotecas e as mediatecas escolares
- Os equipamentos laboratoriais;
- Os equipamentos para educação física e desportos;
- Os equipamentos para a educação plástica e musical;
- Os centros regionais de recursos educativos.

Para além da LBSE, a lei nº 19-A/87 de 3 de Junho, que visa a importância emergente do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, veio reconhecer a importância do papel das bibliotecas escolares no sistema educativo nacional, enunciando, assim o seu art.º 4:

Serão criadas bibliotecas em todos os estabelecimentos de ensino que ainda as não possuem e implementadas medidas no sentido de assegurar a permanente atualização e o enriquecimento bibliográfico das bibliotecas escolares.

As bibliotecas escolares serão apetrechadas com os livros indispensáveis ao desenvolvimento cultural e ao ensino-aprendizagem da língua materna e adequados à idade dos alunos, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura criar as condições de acesso e de orientação dos alunos relativamente à leitura.

Apesar desta evolução em termos legislativos no que diz respeito às bibliotecas escolares, Calixto (1996) alertava para o facto de a legislação estar perfeitamente desajustada, sendo que a lei que estabelece a obrigatoriedade da existência de

bibliotecas nas escolas datava de 1948; por outro lado, fez ainda referência a uma circular de 1951 que atribuía aos professores do 8º, 9º e 10º grupo, a responsabilidade das bibliotecas, sendo-lhe atribuídas duas horas semanais para o desempenho do cargo.

Esta ideia de desajuste legislativo, é também destacada na década de 80 por Pessoa num estudo que elaborou e no qual constatava que:

As BE são um dos elementos fundamentais do sistema de ensino, dentro do espírito das novas correntes da pedagogia. No entanto, em Portugal, o seu funcionamento encontra-se bloqueado por uma legislação e uma prática desadequada (Pessoa, 1985, p. 43).

Era urgente legislar, o mesmo será dizer, criar condições para pôr as BE a funcionar.

Muitas escolas recentemente construídas não possuem um espaço originariamente concebido para biblioteca. Os livros são “arrumados” numa sala qualquer, com armários fechados, frequentemente em salas inadequadas, por vezes em cubículos ou arrecadações (Calixto, 1996, p.19).

“(…) na maioria dos casos, as bibliotecas possuem apenas mesas e cadeiras idênticas às das salas de aula (…)” (Veiga et al., 1996, p. 22).

(…) em muitos estabelecimentos de ensino verificam-se problemas relacionados com deficiente localização (bibliotecas afastadas da passagem do maior número possível de utilizadores, em locais barulhentos, junto de cantinas, ginásios ou salas de convívio), com a iluminação (insuficiência ou excesso de luz natural) e com carência de isolamento térmico e acústico (….) (Veiga et al., 1996, p. 21).

Cabral, refere que a biblioteca é um dos departamentos da escola a que menos atenção se presta:

(…) é sala de reuniões, é sala de aula, é, quantas vezes, uma pequena sala com armários fechados com portas em rede, contendo livros sem qualquer interesse (Cabral, 1988, p. 72).

No entanto, ainda segundo Cabral (*cit. in* Calixto, 1996) a identificação de todos estes problemas tinha já sido efetuada em 1977, aquando de um curso de professores encarregados de bibliotecas escolares, realizado em Lisboa pela Direção Geral do

Ensino Secundário e do qual saiu uma sistematização dos problemas das BE, com base no testemunho desses professores, que passamos resumidamente a enunciar:

- Insuficiência ou inexistência de instalações;
- Inadequação de locais (dimensão, ambiente e iluminação);
- Utilização da sala da biblioteca para atividades que nada têm a ver com a biblioteca;
- Equipamento deficiente (falta de estantes e material adequado; falta de material de reprografia);
- Não preparação de pessoal (professores encarregados e pessoal auxiliar);
- Inadequação do horário da biblioteca às necessidades da população escolar;
- Problemas de falta de verbas e apoio técnico.

Estas constatações foram corroboradas por um outro grupo de professores a trabalhar em bibliotecas escolares, aquando de um seminário realizado a 23 de Maio de 1990, em Setúbal, onde foi acrescentado o seguinte:

(...) em Portugal não são reconhecidas nem seguidas minimamente recomendações internacionais, nomeadamente as do Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Escolares (*cit. in* Calixto, 1996).

Toda esta situação deixa transparecer uma enorme fragilidade por parte do sistema educativo e do sistema bibliotecário, “é uma situação que nos coloca claramente fora da Europa, paradigma tão desejado e afinal tão longe em aspetos essenciais como este” (Calixto, 1996, p. 56). Acusados de total inoperância quanto a esta matéria e de apenas efetuarem discursos e declarações de intenção vã, ao Governo, e em particular ao +Ministério da Educação, é atribuída a responsabilidade do marasmo em que se encontravam as BE.

Em Dezembro de 1989, no n.º 3 do *GEPEDUCAÇÃO* (Boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação) surgiu pela primeira vez uma notícia animadora e que dizia respeito ao subprograma “Mediatecas Escolares”, sendo que para o referido subprograma (*cit. in* Calixto, 1996, pp. 57 e 58) são definidos, em traços gerais, os seguintes objetivos específicos, que passamos a indicar:

- Adaptar as BE às novas necessidades de informação;
- Fomentar a aquisição de técnicas de investigação;

- Caracterizar a situação em que se encontram as BE;
- Inventariar as necessidades de forma a definir um programa de operacionalização das BE;
- Definir a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE);
- Equipar as escolas que têm BE, com gravadores de som e projetores de diapositivos.

Esta notícia, segundo Calixto estava cheia de boas intenções, valendo a pena citá-la:

A leitura é um fator determinante do sucesso escolar das crianças e a biblioteca escolar pode ter um papel importante não só na aprendizagem da leitura e da escrita mas também na sensibilização e fixação de hábitos de análise e pesquisa. Ensinar é investigar e ensinar a investigar deve começar logo na escolaridade básica (*cit. in* Calixto, 1996, pp. 57 e 58).

As orientações preconizadas a nível internacional quanto às mediatecas escolares vão no sentido de:

(...) valorizar o papel das mediatecas na aquisição por parte dos alunos, de técnicas de pesquisa, no desenvolvimento de práticas de autoformação, na construção da sua autonomia. Por outro lado, a contribuição da mediateca para a transformação global das práticas escolares é posta em relevo (...) afirma-se a necessidade de diversificar as práticas de ensino para pôr fim a um “ensino monolítico” que seria responsável pelo abandono e insucesso escolares (Canário, [s. d], p. 95).

A mediateca favorece e facilita uma “nova pedagogia”, que se opõe a um processo da simples acumulação do saber, e que se baseia na capacidade de pesquisar informação, de saber identificá-la, proceder à sua triagem, avaliação e síntese; e de proceder à sua reorganização, saber apresentar e comunicar essa informação sob a forma de novos suportes. No entanto, Canário ([s. d.]) chama a atenção para o facto de a nível do discurso oficial as finalidades pedagógicas atribuídas às mediatecas serem, simultaneamente vagas e ambiciosas. Nos escassos documentos provenientes da administração central onde é explicitada a sua política quanto às mediatecas, a sua principal preocupação consiste na promoção da “modernização” dos estabelecimentos de ensino para fazer face a um “atraso educativo” neste domínio. Nomeadamente no relatório apresentado por Portugal à Conferência Internacional da Unesco (42ª sessão) a

implementação de um plano de instalação de equipamento mediático é apontada como uma das estratégias para diversificar o ensino. O subprograma mediatecas escolares é definido, nesse documento, como um processo que permite apetrechar as escolas com equipamentos tais como magnetofones, projetores de diapositivos, etc.

Para concretizar esta política, nos inícios dos anos 90 foi anunciada abertura de um concurso a nível nacional, para atribuição de subsídios no âmbito do “Subprograma de Apetrechamento de Mediatecas Escolares” (Despacho 175/ME/91), (...) [e que] pretende assegurar a continuidade da política de apetrechamento iniciada em 1988 (...)” (ns.º 1 e 2 do referido Despacho). Este é constituído por quatro subprogramas dependentes de quatro diferentes entidades (GEP, IIE, DGEBS e DGAE):

- *Minerva* (informática);
- *Mercúrio* (destinado a equipar escolas com o equipamento audiovisual necessário às atividades letivas e à formação dos docentes);
- *Biblos* (destinado ao equipamento, apetrechamento e animação das BE);
- Laboratórios.

Incentivaram-se as escolas a concorrerem mediante a apresentação de um projeto de desenvolvimento de mediatecas e promoveu-se a implementação de uma rede de mediatecas como veículo de transformação global das práticas escolares. Esta evolução pressupunha a construção de um projeto educativo de escola, no qual se devia integrar esta inovação particular que é a mediateca. Num artigo de Isabel Oliveira (*cit. in* Canário, 1994, p. 23) é chamada a atenção precisamente, para a importância desta articulação entre as mediatecas e o projeto educativo da escola.

As mediatecas têm (...) uma lógica de funcionamento diferente da lógica do espaço da aula tradicional, por constituírem um espaço de livre acesso, onde convivem o estudo, o lazer, a responsabilidade e a autonomia. As suas atividades e animação cultural ganham sentido quando integradoras do Projeto Educativo da Escola (...).

Num estudo efetuado por Bento (1991) relativo à criação de centros de recursos educativos em três escolas de diferentes graus de ensino, da região de Setúbal, atingiram-se algumas conclusões que consideramos importante reter:

- A necessidade de uma verdadeira equipa de projecto;

- O necessário envolvimento de todos os participantes desde o início da experiência;
- A necessidade de ter o apoio da direção da escola; o necessário apoio institucional;
- A necessidade de existir um coordenador permanente no centro de recursos.

Num estudo comparativo de casos sobre «Nascimento e Desenvolvimento de BEs», financiado pelo IIE e apresentado no II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Canário et al. (1994) ao indicar o papel das mediatecas, considera a sua funcionalidade e importância na relação com o meio, quando desempenham a função de recurso para a educação permanente dos cidadãos. Neste estudo, Bento (1991, pp. 27 e 28), é chamada a atenção para o facto de os responsáveis das escolas se referirem à falta de apoio e acompanhamento, por parte do Ministério da Educação, do processo de desenvolvimento da inovação, concluindo-se que:

(...) recursos exógenos podem ser colocados ao serviço de projetos e dinâmicas de mudança, sem contudo terem a capacidade de os gerar ou de lhes determinar o sentido.

Assim, o desenvolvimento da mediateca não deve ser dissociado de um projeto pedagógico que vise estabelecer novas formas de relação com o saber. A transformação da escola só acontecerá (não imposta normativamente do exterior) se os sectores mais inovadores, em particular os órgãos de gestão, se apropriarem deste processo que tem de ser endógeno, de acordo com as suas necessidades e dinâmicas próprias.

Garraio (1994) virá a elaborar um estudo que tem como principal objetivo fazer o levantamento das potencialidades educativas das BE das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, no distrito de Portalegre. As suas conclusões não se afastam do panorama que foi descrito pelos diferentes autores e dão-nos conta do estado das BE da região estudada, sublinhando que estas “(...) carecem de urgente cuidado e intervenção” Garraio (1994, p. 256). De entre os vários aspetos a merecer atenção, salienta a necessidade de modificação da política de gestão, conceção de um plano de atividades, atribuição de orçamento próprio, atualização dos fundos documentais, alargamento do espaço físico, substituição do mobiliário, alteração do horário, articulação com a biblioteca pública.

Pouco tempo depois, Oliveira (1997) regressou a um tema já anteriormente estudado por ele, na sua tese de Mestrado, procurando

(...) evidenciar e compreender o percurso formativo vivido por uma equipa de professoras (sete) no quadro da pilotagem de um processo de inovação endógeno do estabelecimento de ensino: a criação e desenvolvimento do CRE da Escola Preparatória Marquesa de Alorna.

O percurso destas professoras é tanto mais significativo quanto se considerar que mais pertinente do que exportar soluções inovadoras para as escolas, é contribuir para que os professores participem ativamente na mudança, produzindo soluções eficazes para os problemas identificados (Oliveira, 1997, p.15)

Conclui, ter-se tratado de um processo com uma forte dimensão formativa que:

(...) desencadeou processos de apropriação de novos saberes e saberes-fazer, e favoreceu a construção e experimentação de novas práticas e modalidades de ação pedagógica (Oliveira, 1997, p. 79).

2.1.1. Criação e enquadramento legislativo da RBE

Em Portugal, a criação da Rede de Bibliotecas Escolares, doravante RBE, é finalmente assumida como uma necessidade incontornável, por parte dos Ministérios da Educação e da Cultura. O estudo *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, coordenado por Ana Benavente, veio reforçar a ideia da necessidade urgente de implementar uma rede de bibliotecas escolares, encarada como um recurso da máxima importância na redução dos baixos níveis de literacia. Assim, em Dezembro de 1995 é decidido pelos Ministros da Educação e da Cultura adotar uma política com vista a promover os hábitos de leitura da população portuguesa, através da criação de uma rede de bibliotecas escolares, inserida numa política de incentivo da leitura pública – despacho conjunto nº 43/ME/MC/95 de 29 de dezembro.

Em 9 de janeiro de 1996, através do Despacho Conjunto nº 5/ME/MC/96, foi constituído um grupo de trabalho¹ que tinha como missão não apenas efetuar um diagnóstico da situação em que se encontravam as bibliotecas escolares, mas também

¹ Constituição do grupo de trabalho: Isabel Veiga (coord.), Cristina Barroso, José António Calixto, Teresa Calçada e Teresa Gaspar.

estabelecer princípios, linhas de orientação e o programa de lançamento de uma rede de bibliotecas escolares. O referido despacho menciona que o grupo de trabalho deverá analisar e propor medidas que visem:

(...) o incentivo à utilização do livro nas metodologias de ensino e na organização do tempo escolar, e o desenvolvimento de bibliotecas escolares, integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública mais ampla, que apoie e amplifique a ação da escola e que se mantenha ao longo da vida.

Num período de três meses, o relatório ficou concluído, vindo a constituir-se um documento fundamental para a implementação de uma nova fase nas bibliotecas escolares - *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (Veiga, et al., 1996). Neste relatório, para além de ser efetuado o diagnóstico da situação em que se encontravam as bibliotecas escolares, foram enunciados princípios gerais, estabelecidas bases de referência e linhas de orientação para as BE, desenhando-se, desta forma, o Programa para a implementação da RBE.

Na parte introdutória do relatório, confirmam-se as preocupações expressas na legislação e na literatura pedagógica, considerando as BE como recursos básicos, para além de se destacar a relação entre a acessibilidade a espaços e recursos de leitura e o nível de desempenho dos alunos.

Num mundo em que a informação e o conhecimento científico se produzem a um ritmo acelerado e em que é indispensável formar pessoas capazes de acompanhar a mudança, cabe às escolas e às suas 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).

A biblioteca deve ser um espaço apelativo e estimulante onde os alunos encarem o livro e a informação não só como uma necessidade do dia-a-dia, mas também como fonte de prazer e desenvolvimento pessoal; onde possam alimentar o prazer de ler e de se informarem tendo à sua disposição fontes documentais disponíveis em vários tipos de suportes; e onde possam, ainda, habituar-se a selecionar e a gerir informação, e adquiram competências e autonomia no domínio da informação escrita, digital e multimédia.

No referido documento é sublinhada a centralidade da informação no currículo. Como tem vindo a ser referido, o aumento exponencial da informação, a diversidade de meios de difusão e a acessibilidade às fontes, permitida pelas tecnologias da informação, fazem com que seja necessário desenvolver nos alunos competências no domínio da seleção, tratamento, produção e difusão da informação; por conseguinte, qualquer medida que vise desenvolver os meios de acesso à informação nas escolas, assim como a capacidade de alunos e professores a utilizarem com fins educativos, deve sempre ser encarado como uma inovação pedagógica; o que, obviamente, implica mudanças nas estruturas existentes, nas atitudes dos professores e alunos.

A biblioteca escolar, entendida como centro multimédia onde a informação com fins educativos é tratada, integrada, disponibilizada e produzida em diferentes suportes (...) constitui, por isso mesmo, um dos principais recursos para o desenvolvimento curricular (...) (Veiga et al., 1996, p. 29)

Para que a biblioteca possa cumprir a sua função, necessita que os espaços, equipamentos e que a gestão e qualificação do seus técnicos obedeçam a critérios e normas rigorosas. No entanto, estas especificidades não devem ser motivo de exclusão face ao todo que é a escola, pelo contrário, a biblioteca deve ser encarada como uma unidade orgânica da escola, e o seu plano de atividades deve estar integrado no planeamento global da escola assim como no seu projeto educativo. Por outro lado, e no sentido de potenciar os seus recursos próprios e de complementar as suas atividades, as BE devem articular-se em rede; sendo importante que essa rede vá para além dos muros das escolas e acompanhe a evolução das políticas educativas que promovam a articulação entre os equipamentos da escola e outros equipamentos sociais da localidade.

Neste sentido, qualquer mudança que decorra numa BE, não deve ocorrer sem estar integrada num projeto pedagógico que vise novas formas de relação com o saber, novas formas de estruturar as situações de aprendizagem dos alunos e processos de formação dos professores. As mudanças que ocorrem numa biblioteca podem conduzir a mudanças da escola em geral; no entanto, como anteriormente referimos, essas transformações não podem ser impostas do exterior, devem corresponder a uma necessidade da própria escola; isto é, deve resultar de um processo endógeno, mas estimulado do exterior, e que seja flexível à sua apropriação por parte de professores e alunos, de acordo com as suas necessidades e dinâmicas.

Do relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, de Veiga et al. (1996), faz parte um diagnóstico efetuado à situação das bibliotecas escolares em Portugal, dando nota de uma série de problemas a vários níveis, problemas esses, que já vinham sendo detetados por alguns autores que se debruçavam, já nessa altura, sobre a temática das Bibliotecas Escolares. As bibliotecas encontravam-se instaladas em espaços reduzidos e com deficiente localização; apesar de as escolas disporem de equipamento audiovisual, este, raramente era utilizado; o equipamento informático era insuficiente; mesmo quando a escola disponha de computadores, estes não estavam integrados na biblioteca; por outro lado, não existia *software* específico nem acesso a bases de dados à distância; o fundo documental era reduzido e pouco diversificado, as bibliotecas não possuíam orçamento próprio que lhes permitisse enriquecer o seu fundo documental, os recursos humanos eram insuficientes e não tinham formação específica para exercerem funções nas BE. No que dizia respeito ao tratamento do fundo bibliográfico, verificava-se que os procedimentos de catalogação não estavam normalizados, e os catálogos não eram eficazes no apoio à pesquisa bibliográfica efetuada por alunos e professores. No entanto, e apesar de todas as dificuldades e carências, dava-se nota do dedicado empenho por parte de muitos professores que se encontravam à frente das bibliotecas escolares, no sentido de divulgarem as potencialidades das bibliotecas e de dinamizarem os serviços que disponibilizavam. Em síntese: “pode afirmar-se que existe dinâmica pedagógica nas escolas visando estimular o interesse pelo livro e pela leitura, [a qual] decorre do empenho dos professores (...)” (Veiga et al., 1996, p. 27).

2.1.2. Princípios e linhas gerais do relatório

Inspirado nas orientações da UNESCO, o grupo de trabalho responsável pelo relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, definia os princípios e linhas gerais a ser adotados pelas BE, a nível dos seus espaços, dos fundos documentais, equipamentos, funcionamento e gestão. O conceito de biblioteca presente neste relatório incluía:

Os espaços e os equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recursos pedagógicos, quer para as atividades quotidianas de ensino, quer para atividades curriculares não letivas, quer para ocupação de tempos livres e de lazer (Veiga et al., 1996, p. 33).

Deste modo, a biblioteca escolar deveria ser encarada como um verdadeiro “centro de recursos educativos” multimédia ao dispor de alunos, professores e outros elementos da sociedade.

Atendendo a que a biblioteca constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar, as suas atividades devem fazer parte do projeto educativo da escola. A biblioteca não deve ser encarada como um simples serviço de apoio à atividade letiva, ou um espaço para ocupação dos tempos livres, deve, sim, ser constituída como um núcleo da organização pedagógica da escola, vocacionado para as atividades culturais e para a informação, tendo em vista, segundo Veiga et al. (1996) os seguintes objetivos:

- a) Favorecer a plena utilização da biblioteca e dos seus recursos pedagógicos, apetrechando-a de um fundo documental adequado às necessidades curriculares das diferentes disciplinas;
- b) Favorecer a integração dos materiais impressos, audiovisuais e informáticos, e a constituição de conjuntos documentais organizados em função dos temas;
- c) Desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, por um lado, e, por outro, no desenvolvimento do prazer de ler e do interesse pela cultura nacional e universal;
- d) Ajudar os professores na planificação das suas atividades de ensino e na diversificação das situações de aprendizagem que orientam.

A concretização dos objetivos enunciados passava pela criação de um Gabinete que coordenasse o lançamento, o acompanhamento e avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares; apontava, ainda, para a necessidade de mobilizar recursos financeiros e administrativos no sentido de apoiar as escolas na criação e desenvolvimento das suas bibliotecas, e para a urgência em criar um enquadramento jurídico respeitante aos assuntos das BE.

Quanto às linhas de orientação técnica e funcional para as bibliotecas da Rede, além da necessidade de implementar uma tipologia específica das bibliotecas que viessem a

integrar a RBE, eram tidos em conta cinco parâmetros principais: recursos humanos e formação; recursos físicos; funcionamento e animação; gestão e apoio da RBE.

Recursos humanos e formação. Quanto a este parâmetro, era fundamental a existência de uma equipa educativa com competências na área da gestão de projetos, animação pedagógica, gestão da informação e das ciências da documentação. Dessa equipa deveria fazer parte um professor bibliotecário, outros professores da escola interessados no projeto pedagógico das bibliotecas escolares e ainda técnico(s) adjunto(s) de biblioteca e documentação. Para que os professores respondessem eficazmente às múltiplas funções que lhe eram solicitadas, estava previsto o desenvolvimento de modalidades específicas de formação a ministrar pelas instituições de ensino em parceria com as bibliotecas municipais através do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE).

De acordo com Veiga et al. (1996) esperava-se que o professor bibliotecário coordenasse a gestão, o planeamento e a organização da biblioteca escolar, quer no domínio da informação, quer nos aspetos pedagógicos, administrativos e de pessoal; competia-lhe, ainda, propor a política de aquisições da biblioteca escolar e coordenar a sua execução; articular a sua atividade com os órgãos de gestão da escola para viabilizar as funções da biblioteca e para assegurar a ligação com o exterior, nomeadamente com a Rede de Leitura Pública; era ainda da sua responsabilidade garantir que os recursos de informação eram adquiridos e organizados de acordo com os critérios técnicos da biblioteconomia. O professor bibliotecário contaria com o apoio de professores de uma equipa educativa, aos quais competia assegurar o apoio aos utilizadores na consulta e produção em diferentes suportes; a conceção e lançamento de iniciativas disciplinares e interdisciplinares; orientar e apoiar os alunos, mas tendo como preocupação fundamental a autonomia dos mesmos. O professor bibliotecário contaria, ainda, com o apoio do técnico-adjunto de biblioteca, ao qual caberia a tarefa (entre outras) de assegurar o normal funcionamento da biblioteca durante o período de atividade da escola, e apoiar alunos e professores na utilização dos recursos disponíveis.

Recursos físicos. A BE deve dispor de instalações próprias, adequadas às suas funções. Para além de funcionais, as instalações devem ter uma localização central e de fácil acesso. Para melhor desempenhar as suas funções, a biblioteca deverá organizar-se em espaços interligados, destacando-se como espaços principais o setor da leitura,

visionamento, audição e produção. Para assegurar o funcionamento da biblioteca, estão igualmente previstas a zona de serviços técnicos e uma zona de armazenagem. Recomendava-se ainda, sempre que possível, a existência de uma sala polivalente e áreas individualizadas para trabalho de grupo. Quanto ao equipamento, é referido que o mobiliário deveria ter em conta um conjunto de regras que visassem sobretudo a sua funcionalidade, resistência e estética; quanto ao equipamento informático, alertava o relatório para a necessidade de especiais cuidados, aquando da sua aquisição, na medida em que “a não utilização de sistemas com linguagens compatíveis isola a biblioteca e hipoteca definitivamente o seu desenvolvimento” (). No que concerne aos recursos de informação, eram considerados todos aqueles materiais que pudessem “contribuir para o processo de aprendizagem, para o desenvolvimento cultural, estético e científico e ainda para reforçar o prazer de ler (...)” (Veiga et al., 1996, p. 50). Aconselhava-se, ainda, a aquisição de material informativo em variados suportes (documentos impressos, audiovisuais e informação em formato digital, de imagem e de som, bem como o acesso a bases de dados eletrónicas). Ainda dentro das linhas de orientação técnica e funcional, o relatório chamava a atenção para a necessidades do Programa assegurar a constituição de um fundo documental mínimo em cada escola, e que a definição dos procedimentos a adotar na constituição desse fundo documental fosse efetuada com base nas orientações de organismo internacionais, nomeadamente da UNESCO.

Funcionamento e animação. No que dizia respeito a este parâmetro, previa-se que a BE funcionasse num regime de livre acesso e indicava-se que para além da leitura presencial, a BE deveria possibilitar o empréstimo domiciliário (para as aulas e para outros locais da escola). Por outro lado, a BE deveria seguir os procedimentos técnicos da informatização, classificação e catalogação dos documentos, à semelhança de qualquer outra biblioteca. Recomendava-se a cooperação entre as diversas BE da mesma área geográfica, fomentando o intercâmbio de recursos e a realização de iniciativas conjuntas de divulgação, animação e formação. Quanto às atividades de animação da leitura e da BE, eram encaradas como um ponto importante, no sentido de desenvolver nos alunos o prazer da leitura.

Gestão e apoio da Rede de Bibliotecas Escolares. Considerava-se que, apesar do processo de criação, desenvolvimento e gestão das BE pertencer às escolas, estas, para poderem conceber e planear o processo de desenvolvimento das bibliotecas, deveriam

ser apoiada através da disponibilização de um conjunto de incentivos e de apoios por parte de diferentes entidades ao nível nacional, regional e local.

- **A nível Nacional.** Caberia ao Ministério da Educação assumir a criação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) como uma prioridade da política educativa incentivando o processo de lançamento através das seguintes medidas: aprovação de um conjunto de recomendações e orientações, que deverão ser encaradas pelas escolas como referências orientadoras no planeamento das suas ações; divulgação dos objetivos estratégicos e da sequência prevista para a cobertura de todo o país com a RBE, assim como o esclarecimento quanto às modalidades e fontes de financiamento e apoio técnico a que as escolas poderão recorrer; criação de um gabinete de apoio que cumpra as seguintes funções: incentivar as iniciativas das escolas e suscitar o apoio de outras entidades para o desenvolvimento das BE, acompanhar o desenvolvimento dos projetos de criação e desenvolvimento das bibliotecas escolares, acompanhar e avaliar a RBE e a sua ação educativa; elaborar relatórios com base nos elementos de avaliação e recomendações com base na análise da prática. A este gabinete competia, ainda, fomentar a realização de estudos relacionados com as BE e criar meios de divulgação dessas experiências.
- **A nível Regional,** as entidades de apoio deverão ser as instituições de formação no que respeita à preparação específica das equipas educativas, e os serviços regionais do ministério da Educação e da Cultura.
- **A nível Local,** as entidades de apoio podem ser as associações de escolas, através dos seus centros de formação, que deverão articular recursos, planear ações comuns, não só no que diz respeito ao desenvolvimento das BE, como aos programas de formação das equipas educativas. Outra entidade de apoio a nível local tratava-se do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares, serviço a integrar nas bibliotecas municipais, no sentido de proporcionar apoio técnico e recursos de informação às escolas. A este serviço, doravante designado por SABE, compete sobretudo apoiar a criação de bibliotecas escolares nos locais onde não existam, ou acompanhar as já existentes; promover a articulação das BE com outras

existentes no concelho, incentivando a cooperação entre elas e promovendo a rentabilização de recursos; fornecer recursos físicos e de informação, nomeadamente às bibliotecas escolares de dimensões mais reduzidas e apoiar projetos específicos; dar apoio técnico às escolas no que se refere à organização, gestão e funcionamento das BE; para além de participar na formação contínua dos profissionais das BE; favorecer o fornecimento de recursos suplementares aos existentes nas escolas, seja através de empréstimo prolongado, seja por empréstimos especiais. Por último, compete ainda ao SABE apoiar o uso eficaz dos recursos, através do aconselhamento na seleção dos mesmos, ou no desenvolvimento do serviço de biblioteca.

2.1.2.1. Programa e objetivos

Segundo o Relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* de Veiga et al. (1996), o sucesso deste programa passa pela imposição de determinadas condições, que passamos a enunciar: as iniciativas devem, em grande medida, ser da responsabilidade dos professores; o lançamento da inovação deve ser assumido pela direção da escola, sendo que, um número significativo de alunos e professores terá de aderir às propostas e envolver-se nas ações delas decorrentes. O sucesso do programa, passa ainda pela aceitação da inovação por parte dos pais dos alunos que devem encarar a inovação como um benefício para os filhos.

De acordo com os princípios enunciados no “Pacto Educativo para o Futuro” (1996, pp. 59 e 60), um programa viável deverá nortear-se por um conjunto de objetivos estratégicos:

- Lançar e desenvolver o Programa Rede de Bibliotecas Escolares, que se prolongará pelos anos considerados necessários para abranger todas as escolas do país;
- Incentivar as escolas a candidatarem-se ao programa de criação e/ou desenvolvimento das suas bibliotecas, que decorrerá, mediante dinâmica própria, num período de entre dois e quatro anos;
- Apoiar as escolas com menor capacidade de iniciativa, para que todas sejam abrangidas pelo programa;

- Criar condições para que, após um período de funcionamento nos moldes recomendados pelo programa, cada biblioteca escolar possa ser vista por alunos, professores e pais, como um importante recurso.

Para a concretização dos objetivos enunciados, será necessário, para além da criação de um gabinete que coordene o lançamento, acompanhamento, e avaliação do programa², mobilizar recursos financeiros e administrativos nos Ministérios da Educação e da Cultura, e nas Câmaras Municipais, que assegurem o lançamento e o desenvolvimento do programa e a criação do enquadramento jurídico que defina o regime de trabalho do pessoal afeto à biblioteca. Por outro lado, a nível concelhio, em coordenação com o Ministério da Cultura e com as Autarquias, deveria ser criado o Serviço de Apoio às Bibliotecas, nas bibliotecas municipais, no sentido de apoiar as escolas à medida que estas iam iniciando os seus programas de lançamento de bibliotecas; incentivar as instituições de formação de professores e de ciências documentais a organizar cursos adequados à formação de professores bibliotecários; financiar cursos de técnicos-adjuntos de biblioteca e documentação. Por fim, era necessário introduzir alterações nas tipologias de construção escolar, no mobiliário e na rede escolar, em função das necessidades criadas pelo programa.

O desenvolvimento do Programa *Rede de Bibliotecas Escolares* deverá abranger todo o país, sendo que o prazo para a realização do programa de cada biblioteca escolar variava consoante o número de alunos. Eram estabelecidos 2 anos para as escolas com menos de 200 alunos e 4 anos para as restantes. Para que a escola fizesse parte do Programa, era necessário preencher cumulativamente um conjunto de requisitos, que passamos a indicar, de forma resumida:

- a) Estar na disposição de assinar um contrato-programa, para 2 ou 4 anos, consoante o número de aluno, com base no qual poderia receber os apoios necessários à execução do seu programa de lançamento da Biblioteca;
- b) Efetuar um diagnóstico da situação em que se encontrava a biblioteca, usando como referência os *Princípios e Linhas de Orientação* do relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*;

² Despacho conjunto nº 5/ME/MC/96.

- c) Definir um plano de reconversão da biblioteca no sentido dos parâmetros definidos nas *Linhas de Orientação* do relatório, no que dizia respeito a instalações, equipamento, recursos humanos e fundo documental;
- d) A direção da escola teria que indicar o coordenador da equipa da biblioteca que assumiria as funções de professor bibliotecário;
- e) Aceitar fornecer todos os elementos informativos necessários à constituição de um banco de dados e participar na avaliação do Programa.

O sucesso do Programa passava necessariamente pelo envolvimento de entidades, que não apenas as escolas, às quais estavam atribuídas competências específicas. Referimos, concretamente, ao Ministério da Educação, ao Ministério da Cultura, às Câmaras Municipais e às Instituições de Formação. A cada um dos intervenientes competia:

- Ao Ministério da Educação: aprovar e divulgar as *Bases para a transformação das Bibliotecas Escolares* e as *Linhas de Orientação Técnica e Funcional*; assumir a coordenação do programa, promovendo a articulação entre os parceiros; financiar as obras de adaptação nos edifícios escolares, o equipamento, o fundo documental das bibliotecas de todos os níveis de escolaridade e a formação dos professores e técnicos; assegurar a edição e distribuição de documentos de referência que apoiem o trabalho da rede de bibliotecas escolares; elaborar instrumentos que permitam analisar a situação das bibliotecas, para deteção de necessidades e avaliação da progressão; assegurar a criação de um banco de dados com informação sobre as bibliotecas escolares; avaliar os resultados do *Programa Rede de Bibliotecas Escolares*.
- Ao Ministério da Cultura: cofinanciar a criação do SABC nas bibliotecas municipais da Rede de Leitura Pública; assegurar que nas bibliotecas municipais que viessem a existir, fosse sempre assegurada a valência de apoio às bibliotecas escolares; fornecer através da Biblioteca Nacional, agência Bibliográfica Nacional, as notícias bibliográficas que integrariam os catálogos das bibliotecas escolares.
- Às Câmaras Municipais: competia financiar as obras de adaptação em edifícios do 1º ciclo do Ensino Básico; integrar os SABC nas bibliotecas

municipais e financiar o seu funcionamento. Às bibliotecas municipais através do SABE competiria: assumir o apoio técnico indispensável à execução dos programas das escolas; produzir recursos de informação destinados às escolas na área da biblioteconomia; realizar seminários e ações de formação contínua de biblioteca e documentação, para professores bibliotecários, técnicos-adjuntos e outros professores da escola que fizessem parte da equipa da biblioteca.

- Às Instituições de formação competia: promover e organizar a formação de professores, técnicos-adjuntos de biblioteca e documentação das equipas das bibliotecas; proporcionar aconselhamento e apoio às escolas envolvidas nos seus cursos; organizar e disponibilizar as suas bibliotecas para que funcionem como pólos da RBE, oferecendo recursos de informação em diferentes áreas especializadas da educação e da biblioteconomia. As instituições de formação e o SABE deveriam desenvolver o seu trabalho de modo articulado.

3. Balanço de 13 anos de atividades da RBE

O programa RBE foi criado em 1996, com a missão de instalar uma rede de bibliotecas em escolas do ensino básico e secundário. De 1996 a 2009 decorreram 13 anos de atividade; sendo que a questão avaliativa básica destes 13 anos de trabalho se prende com o facto de saber em que medida o programa da RBE foi efetivamente executado e até que ponto atingiu os objetivos para que foi criado.

No primeiro ano de execução do Programa, 1997, foram integradas na Rede 164 bibliotecas escolares. Em 2009, 13 anos volvidos, a RBE integrava mais de 2000 bibliotecas escolares e os serviços de biblioteca abrangiam já praticamente todos os alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. O pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico tinham também uma parte significativa dos alunos abrangida. Por outro lado, a Rede continuava a consolidar e a atualizar os recursos humanos, equipamentos, instalações, fundos documentais e acessos informacionais das BE. A demonstração de consolidação da RBE e da sua qualificação crescente estava patente na institucionalização da figura do professor bibliotecário (Portaria 756/2009 de 14 de julho); sendo que, por alturas desta avaliação, estava previsto que, a curto prazo, estariam preenchidos mais de 1500 lugares.

Em 2009 eram já cerca de um milhão o número de alunos abrangidos pela RBE. De acordo com Costa et al. (2009), a taxa de cobertura para todos os ciclos ainda não era idêntica; assim, os alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico estavam abrangidos a 100%; os do ensino secundário estariam quase todos abrangidos (cerca de 90%). A situação do 1º ciclo não seria tão favorável, pois apenas as escolas do 1º ciclo de maior dimensão estariam integradas na Rede a 100%; no conjunto, a cobertura dos alunos do 1º ciclo rondava os 40%. Podemos concluir que: “o *nível de execução* do Programa RBE é muito elevado e que o objetivo nuclear do Programa, dotar o país de uma rede de bibliotecas escolares com características de qualidade reconhecidas, tem vindo a ser largamente atingido” (Costa et al., 2009, p. 136).

Constatou-se que, apesar de rápido, o crescimento da Rede foi gradual e sustentado, o que dependeu sobretudo de fatores que estão interligados: garantia de qualidade e mobilização de recursos. O critério fundamental da condução do Programa, assumido pela RBE prendia-se com a garantia de qualidade. A integração de cada biblioteca na Rede dependia da reunião de um conjunto de condições que garantissem qualidade na execução do projeto, nomeadamente e segundo Costa et al. (2009, p. 137):

Logística adequada, recursos humanos com formação e motivação (em especial o coordenador de biblioteca ou professor bibliotecário, mas também a restante equipa de professores auxiliares), relação favorável das direções das escolas com o projeto, participação do responsável da biblioteca nas instâncias de coordenação pedagógica da escola e apoio camarário.

Por sua vez o Gabinete da RBE asseguraria outras condições de qualidade que passariam pelo:

(...) Fornecimento de parâmetros de conceção, planeamento e funcionamento da biblioteca, e apoio técnico continuado à sua instalação, gestão e atualização, assim como um papel fundamental de articulação com outras entidades (...)” (Costa et al., 2009, p. 137).

O sucesso do Programa deveu-se também em grande parte aos recursos financeiros captados pela RBE. O investimento direto na qualificação, remodelação e apetrechamento de bibliotecas escolares foi, até 2009, de cerca de 40 milhões de euros. De salientar outro conjunto de investimentos de grande importância, quer por parte do

Ministério da Educação, em recursos humanos e respetiva formação, quer por parte das bibliotecas públicas e câmaras municipais, em apoios financeiros técnicos, entre outros.

Outro fator de sucesso do *Programa da Rede de Bibliotecas Escolares*, e que explica, em grande parte, os bons resultados alcançados, diz respeito ao seu *modelo de operacionalização*. Para além da competência do corpo técnico, liderado por uma coordenadora de elevada capacidade a vários níveis, no modelo de operacionalização destacam-se ainda duas vertentes: o *sistema de candidaturas* e os *coordenadores interconcelhios*. Segundo Costa et al. (2009) o *sistema de candidaturas* assenta no interesse espontâneo das escolas em candidatar-se à integração na RBE e respetivos apoios; por sua vez, o Programa oferece a instalação e a qualificação das bibliotecas escolares e a integração na RBE, exigindo em contrapartida, condições logísticas, empenho da escola e professores bibliotecários com potencialidades para assumir o projeto. De seguida, vêm os apoios financeiros, técnicos e relacionais. A partir desta fase, o apoio da Rede mantém-se quer na resposta a novos desafios quer no que diz respeito a propostas de novos patamares de qualidade propostos pela Rede. Este procedimento consegue conciliar princípios transversais à Rede, sobretudo padrões de qualidade, com necessidades específicas locais.

Ainda de acordo com Costa et al. (2009), outra importante vertente no modelo de operacionalização do Programa diz respeito aos *coordenadores interconcelhios*. Os coordenadores interconcelhios estão em permanência no terreno e a sua ação tem sido decisiva para o êxito do Programa.

A ação dos coordenadores interconcelhios traduz-se num apoio técnico qualificado, intenso, continuado e de proximidade às bibliotecas escolares. Deste modo garantem enquadramento aos projetos do Programa RBE, apoiam diretamente os professores bibliotecários, incentivam o envolvimento das escolas e dos seus responsáveis, fomentam o estabelecimento de relações e redes (...) e desempenham um papel altamente formativo, difundindo padrões elevados de qualidade, exigência e atualização (p. 139).

Entre 1996 a 2009 (data do primeiro trabalho de avaliação promovido pelo Ministério da Educação, *Avaliação do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares*), foi sendo desenvolvido, para além do Gabinete da RBE, do sistema de candidaturas e dos coordenadores interconcelhios, um conjunto de instrumentos da máxima importância

para a concretização e contínuo aperfeiçoamento do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares:

O sistema de *informação e comunicação*: o website da RBE, instrumento central da Rede e veículo de comunicação com os professores bibliotecários, as escolas e as autarquias, contém uma série crescente de secções e ligações, um blogue, uma newsletter, etc.;

A *promoção da formação*: conceção de planos de formação, especificação de perfis de competências, organização ou apoio à formação em domínios relevantes para a BE, organização de bolsas de formadores;

Os *catálogos coletivos em linha*: apoio às bibliotecas escolares para a criação e gestão de catálogos bibliográficos eletrónicos e à sua colocação em linha; estímulo e suporte à constituição de catálogos coletivos, nomeadamente associados a Redes Concelhias de Bibliotecas, com a participação das BE, das Bibliotecas Públicas municipais e dos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE);

A *base de dados*: atualizada anualmente por inquérito em linha, contendo informação pormenorizada sobre todas as bibliotecas integradas na Rede, os seus recursos e o seu funcionamento;

O *modelo de auto-avaliação* (MABE): conceção de um modelo de auto-avaliação e promoção da sua aplicação por parte das BE, nos domínios do apoio ao desenvolvimento curricular, da leitura e literacia, das atividades livres, parcerias e abertura à comunidade e da gestão da BE – ambos de grande alcance tanto para a coordenação da RBE como para cada uma das bibliotecas, enquanto instrumentos de conhecimento próprio, formação e aperfeiçoamento (Costa et al., 2009, p. 139)

Para além dos pontos até aqui explanados, abrangidos pela avaliação, é importante que a avaliação do Programa passe também por exprimir de forma mais concreta os resultados práticos obtidos pela RBE.

Assim, segundo Costa et al. (2009), o Programa da RBE teve um conjunto de impactos positivos alargado. Por um lado, a criação da própria Rede refletiu-se de forma bastante encorajadora nas escolas e junto dos alunos, ao dotar as escolas de bibliotecas modernas e ao proporcionar aos alunos os respetivos serviços das mesmas. Por outro lado, e com base na informação recolhida para este estudo de avaliação, concluiu-se que as bibliotecas escolares são muito frequentadas e apreciadas pelos alunos, e que constituem

um importante elemento de inovação das escolas, tendo promovido impactos significativos na *promoção da leitura*, na difusão de *novas literacias*, nas *aprendizagens curriculares*, em geral, e na *realização de atividades* não disciplinares. Por outro lado, é de destacar,

(...) o contributo da RBE como estrutura de suporte à concretização, nas escolas, do Plano Nacional de Leitura - este por sua vez, alargou os fundos documentais, intensificou a frequência das BE e aumentou significativamente a prática, a visibilidade e a legitimidade da leitura nas escolas e junto das famílias, das autarquias e da sociedade em geral. (p. 142).

Por fim, neste trabalho de avaliação são colocadas as seguintes questões: que *novos problemas* e *novos desafios* se colocam à Rede? Ou estará a esgotar-se a necessidade do Programa? Segundo este estudo, obviamente que não. A dinâmica decorrente da instalação da Rede suscitou novos objetivos:

(...) de ampliação, diversificação e atualização dos fundos documentais; de renovação de instalações e equipamentos, em particular de equipamentos de nova geração tecnológica; de alargamento e aprofundamento da formação de professores bibliotecários, assim como de outros elementos (...) das equipas da BE; de densificação da rede de bibliotecas escolares e das redes concelhias de bibliotecas; de constituição de catálogos coletivos em linha; de expansão da Rede para as escolas profissionais e as escolas privadas; de intensificação de relações com a comunidade envolvente, promovendo colaborações relevantes de maneira sustentável (...) (p. 143).

Uma outra questão que marca a atualidade e que se reflete nas vivências quotidianas e na própria escola, prende-se com as *novas tecnologias da informação e comunicação* (TIC). Decorrente da internet, do computador e do telemóvel, conjunto de dispositivos em constante inovação, confrontamo-nos com uma alteração profunda das formas de comunicar e de aprender. Face a esta realidade, os novos desafios e objetivos que se colocam à RBE têm um novo foco:

(...) o incentivo às bibliotecas escolares a constituírem-se, cada vez mais, em plataformas de articulação, no processo educativo, entre a leitura, as aprendizagens curriculares, as TIC e a literacia da informação e (...) em plataformas de articulação, no quotidiano dos alunos, entre as leituras/escritas escolares e as leituras/escritas relacionais das gerações

juvenis contemporâneas – leituras e escritas estas que se estão a desenvolver de maneira intimamente integrada com as novas tecnologias de informação e comunicação (...) (Costa et al. p. 143)

Dentro da escola, as bibliotecas escolares são os locais melhor preparados para este fim, e a RBE tem por função apoiar as BE neste processo.

Ainda , segundo Costa et al. (2009), no mundo de hoje o acesso à informação é crucial para a integração do individuo na sociedade, mas esse acesso:

Requer a posse de determinadas capacidades para pesquisar, localizar, avaliar, selecionar e interpretar”, assim como para criar essa informação e comunicá-la. Essas capacidades são normalmente designadas por *literacia da informação* (p. 144).

Mais uma vez, a BE é encarada como o local privilegiado de conhecimento e potencialidades de formação em relação a esta matéria. Por sua vez, a RBE tem por função apoiar as BE “a promover nas escolas uma atividade de difusão da literacia da informação, de modo mais intenso e transversal do que em geral já fazem” (Costa et al., 2009, p.144), em interligação com a formação específica relativa às TIC, em articulação com as áreas curriculares.

A resposta a estes novos desafios, de acordo com Costa et al. (2009), requer um conjunto de meios específicos, quer humanos quer organizacionais. O trabalho de avaliação permitiu salientar as importâncias, que têm os três aspetos que passamos a referir:

- O reforço de capacidade de gestão das BE, que passa pelo envolvimento total das escolas (em particular, de quem as dirige), pela implementação de instrumentos especializados de gestão e, ainda, pela formação específica dos professores bibliotecários e da sua equipa;
- A consagração e generalização da figura do *professor bibliotecário*, a tempo inteiro, dedicado fundamentalmente à organização e gestão da biblioteca escolar;
- O reforço da função dos *coordenadores interconcelhios*. Através da sua motivação e competência, os *coordenadores interconcelhios* tornaram-se um elemento decisivo não só em relação à continuidade e consistência da Rede,

mas também para o apoio às bibliotecas e às escolas, face aos desafios e objetivos renovados que se lhes colocam nesta nova fase da RBE.

4. Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020

Após um longo percurso dedicada à construção da RBE, que passou pela criação de um conjunto de infraestruturas, de sistemas de informação, recursos documentais e profissionais, capazes de influir de forma extremamente positiva nas aprendizagens e na formação dos alunos, é atingida uma fase de maturidade, é chegado o momento de investir na sua consolidação e na garantia da sua qualidade.

Acompanhando a *Estratégia Europa 2020*, que definiu como uma das metas principais para a União Europeia a melhoria dos níveis de educação em cada estado membro, a RBE definiu um conjunto de áreas e linhas de intervenção prioritárias, por forma a contribuir para a concretização dos objetivos estabelecidos para Portugal neste domínio.

Uma das principais metas a nível nacional na área da educação prende-se com a redução da taxa de saída precoce dos sistemas de ensino e formação, e com a melhoria das habilitações literárias e qualificações da população portuguesa; para o efeito e de acordo com a comunicação da Comissão Europeia: *Europa 2020: estratégia para um crescimento inteligente sustentável e inclusivo* (cit. in Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2010, p. 7) será necessário o cumprimento de um conjunto de objetivos que passamos a enunciar:

- Elevar os resultados das provas nacionais de português e matemática;
- Reduzir as taxas de retenção e de desistência;
- Aumentar a taxa de escolarização de jovens no ensino secundário e reforçar o ensino profissional e a oferta de cursos vocacionais e de educação-formação nos ensinos básico e secundário;
- Envolver e comprometer as escolas e as comunidades educativas na concretização dos objetivos nacionais de melhoria das competências básicas dos alunos e do alargamento da escolaridade obrigatória;
- Reorganizar, racionalizar e qualificar a rede escola.

As BE são consideradas um importante parceiro desta estratégia de melhoria da educação e de combate ao insucesso e abandono escolares. O sistema educativo necessita mais que nunca de bibliotecas sólidas, que ensinem e apoiem os alunos a obter

bons resultados, quer escolares quer no que respeita às literacias indispensáveis para o futuro.

Para além do seu contributo para estas finalidades, a RBE, segundo o documento *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020* (2013, p. 8), pretende “prosseguir a sua missão de desenvolvimento das bibliotecas, adaptando políticas, objetivos e modos de intervenção, à mudança social e às exigências da nova cultura de informação”, promovendo, nomeadamente:

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

PARTE II - LEITURA E LITERACIA UMA RELAÇÃO IMPRESCINDÍVEL

1. A Leitura em Portugal

A ideia da necessidade urgente de implementar uma rede de bibliotecas escolares, encarada como um recurso da máxima importância na redução dos baixos níveis de literacia, ganhou força com o estudo coordenado por Ana Benavente: *A Literacia em Portugal – resultados de uma pesquisa extensiva e Monográfica*³.

Para além do trabalho que acabamos de referir, foram múltiplos os estudos sobre os hábitos de leitura e literacia, tanto a nível nacional como internacional, que vieram pôr a descoberto as fragilidades de Portugal, e o seu atraso em relação aos restantes países da Europa. Dada a importância que é atribuída à leitura, entendida como ferramenta essencial para a plena inserção dos cidadãos na sociedade, o Estado Português chamou a si a tarefa de alterar o panorama em que se encontrava Portugal. O sistema educativo tem um papel decisivo, que não pode ser substituído, na função da promoção da leitura; e é neste contexto que surge a criação da Rede de Bibliotecas Escolares, conforme explanado no ponto anterior deste trabalho.

A promoção da leitura tem sido uma área de intervenção prioritária das bibliotecas escolares em Portugal, espelhada de forma clara nos planos de ação e nos planos anuais de atividades. Por sua vez, o Manifesto da Biblioteca Escolar (2000), diz-nos, ao reportar-se aos seus objetivos, a enorme importância que representa o facto de “criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura”; este aspeto é defendido ainda pela Associação Americana de Bibliotecários Escolares (*cit. in Ramos, 2011, p. 12*), que vê a leitura como um *foundational skill for learning*. Portugal seguiu oficialmente esta política através da Portaria nº 756/2009, de 14 de julho, que define como uma das competências funcionais do professor bibliotecário, o apoio ao desenvolvimento de hábitos e competências de leitura.

Se repararmos no conjunto de projetos e atividades levadas a cabo por outros programas, nomeadamente o PNL, verificamos que grande parte desses projetos são levados à prática em estreita colaboração com a RBE através da figura do professor bibliotecário, que planifica e desenvolve trabalho com os restantes professores da escola ou do agrupamento, e, por vezes, com outras instituições externas à BE, como é o caso

³ Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

das bibliotecas públicas e outros parceiros (como a família). Lages et al. (2007, p. 362) diz-nos mesmo que:

Não seria possível falar da escola sem mencionar a biblioteca e o seu contributo para a formação do gosto pela leitura. É entre os frequentadores mais assíduos da biblioteca da escola que encontramos os alunos que dizem mais gostar de ler ou que dedicam mais tempo diário a esta atividade. Estes alunos deslocam-se a este local sobretudo para ler livros sobre matérias de estudo, para procurar livros para ler nos tempos livres, para preparar trabalhos escolares ou para requisitar livros.

Atualmente a importância das bibliotecas escolares para o desenvolvimento da leitura em Portugal é reconhecida por todos, e a prova disso está o Barómetro de Opinião Pública aplicado em 2007, no âmbito do Estudo de Avaliação do PNL. De entre um conjunto de aspetos capazes de potenciar a leitura no nosso país, os inquiridos destacaram as atividades de leitura das escolas, o melhoramento da preparação escolar dos jovens e as bibliotecas escolares (Costa et al., 2009).

1.1. Conceito de Leitura

O conceito de ler tem evoluído ao longo dos tempos e adquirido maior complexidade na sua definição. A leitura era conhecida como uma prática passiva, à qual se reportavam apenas os atos de reconhecimento e decifração dos códigos gráficos, tal como defendem Viana & Teixeira (2002, p. 9), quando nos dizem que ler é “saber decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto”.

Com o decorrer do tempo e após a leitura ter sido objeto de várias discussões, perspectivas e teorias, a leitura passa a ser vista como um ato interpretativo. A tónica é colocada não apenas no texto mas também no leitor, remetendo-nos assim para a capacidade de um indivíduo conseguir ou não decifrar o conteúdo de um texto.

Esta perspectiva era já defendida por Paulo Freire num trabalho que apresentou na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura realizado em Campinas, em 1981, quando referia que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1992, p. 12). Ou seja, o conceito de leitura não pode ser reduzido à decifração de signos gráficos; como afirma

Rebelo (1991, p. 73) “aprender a decifrar não conduz à leitura, e saber decifrar não significa que a criança saiba ler”.

Ainda dentro desta linha de pensamento, Carrol (*cit. in* Viana & Teixeira 2002, p. 11) diz-nos que “o processo de ler envolve a perceção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas”. Esta forma de definição da leitura vai de encontro à definição do termo “ler”, no Dicionário de Língua Portuguesa (2006), onde nos diz que ler é “enunciar ou percorrer com a vista (palavra, texto) entendendo o seu significado; interpretar (o que está escrito); compreender o sentido de ...”.

Face ao que acabamos de expor, há dois aspetos que se destacam e são comuns nas diferentes formas de definir o ato de ler: a descodificação dos sinais gráficos e a extração do sentido daquilo que se lê. Portanto, no ato de ler, a descodificação funciona assim como um meio para atingir o nível de sentido mais profundo, a compreensão, que por sua vez está na base da maior parte das definições do ato de ler.

Todavia, o ato de ler é uma atividade muito mais complexa, que implica outras dimensões para além da descodificação e da compreensão. Assim para Mialaret (1966, p. 3):

Saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é a capacidade de compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético.

Bonboir (1970, p. 3) acrescenta ainda que ler “é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita”.

Ainda dentro da mesma perspetiva, Alarcão (1991, p. 61) afirma que:

O leitor identifica e constrói unidades de significação a partir de estímulos-sinais que o texto lhe oferece; mas, por outro lado, põe em ação estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, a desenvolver expectativas, a formular hipóteses, a fazer inferências.

Este conjunto de definições remete-nos para uma visão mais lata e abrangente do ato de ler. Ler implica, pois, compreensão, atribuição de sentidos e uma relação de dinamismo entre o texto e o leitor; o leitor envolve-se ativamente no processo, atribuindo significado pessoal ao conteúdo dos textos e usando a informação quer para mergulhar mais profundamente no mundo que o rodeia, quer para mergulhar num mundo alternativo.

Em suma, a leitura, no passado, foi considerada como uma decodificação de símbolos gráficos em sons, atualmente passou a ser entendida como um processo cognitivo e linguístico conduzido pelo próprio leitor. Há estudos que descrevem as múltiplas facetas da leitura como atividade complexa e plural, na medida em que se trata de um processo simultaneamente: neurofisiológico (operação de percepção de signos), que implica saber decodificar signos impressos (sendo que, para tal, é necessário o domínio de um código complexo a aplicar no sentido de decifrar mensagens escrita); cognitivo, atendendo a que é necessário compreender: associar os signos impressos com imagens e ideias construídas na mente do próprio leitor; por outro lado, é ainda um processo afetivo, na medida em que o leitor implica-se no processo.

Os inúmeros estudos realizados sobre leitura, o rápido avanço científico e tecnológico, os desafios profissionais num mundo cada vez mais competitivo, assim como fatores de ordem cultural e social, trouxeram uma nova relevância ao ato de ler, novas dimensões às competências de leitura. A leitura passa a ser encarada como um instrumento precioso e fundamental para qualquer individuo que quer ser útil e participativo na sociedade. Ler permite-nos estar mais informados sobre o que nos rodeia, argumentar com mais eficácia, fundamentar melhor as nossas ideias e pontos de vista, ser capaz de tomar decisões. Só assim, e como cidadãos que somos, ficamos mais preparados para exercer os nossos direitos e deveres, pelo que, a leitura está indissociavelmente ligada ao pleno exercício da cidadania.

1.2. Conceito de Literacia

A leitura é considerada um instrumento precioso para singrar a todos os níveis numa sociedade que não se compadece com o analfabetismo. A comunicação diária, associada a uma enorme variedade de contextos, exige a aptidão da leitura, sob pena de sermos penalizados “na nossa realização pessoal, relação com os outros, integração na sociedade e participação nos destinos do mundo” (Silva, 2000, p. 25).

Se, num passado, não muito longínquo, a grande preocupação era combater o analfabetismo das populações, considerado o grande obstáculo à integração dos indivíduos na sociedade, hoje, e porque a sociedade sofreu profundas alterações, a grande batalha incide no campo da literacia.

Implementou-se a escolaridade obrigatória, de forma a proporcionar ao maior número possível dos indivíduos a capacidade de ler e escrever, com a convicção de que a massificação do ensino contribuiria para resolver o problema do analfabetismo. Portugal foi um dos exemplos mais evidentes na redução acentuada das taxas de analfabetismo. Graças ao esforço de gerações, os valores da alfabetização de jovens e adultos (15 e + anos) da UNESCO referentes a Portugal entre 2005-2007 revelavam uma taxa de alfabetização de 94,9%. Os “Indicadores Sociais 2008” do Instituto Nacional de Estatísticas desvendavam as taxas reais de escolarização, segundo o nível de educação e ensino, que se revelaram bastante animadores; assim, constatámos que ao nível do ensino pré-escolar as taxas rondavam os 77,7%, no 1º Ciclo os 100%, no 2º Ciclo os 88%, no 3º ciclo os 86,5%, e no secundário os 60%.

Apesar de Portugal continuar na “cauda da Europa” em termos de alfabetização, a OCDE, através do relatório *Education at a Glance 2009* mostrava que, de uma forma geral, o número de pessoas que se manteve no sistema de educação para além do ensino obrigatório, crescera nessa última década. A taxa de inscrição de indivíduos entre os 20-29 anos, aumentou em quase todos os países, de 1995 a 2007. Por outro lado, em 2007, 39% da população dos países da OCDE tinha alcançado o ensino superior, quase o dobro do que se constatava em 1995.

A Europa encontrava-se num processo de melhoria contínua da sua estrutura educacional e Portugal foi-se aproximando, embora muito gradualmente, das médias e dos padrões europeus. A escolarização universal das novas gerações parecia alcançada; e o analfabetismo passava a ser encarado como um problema sobretudo dos países subdesenvolvidos. No entanto, a realidade mostrava algo de diferente: verificou-se que muito adultos de países desenvolvidos apresentavam dificuldades práticas de leitura, escrita e cálculo na sua vida privada, social e profissional, apesar de terem frequentado a escola e possuírem um certificado. Este aspeto reforçava a ideia de que:

Não se pode assumir que se transformam imediatamente em leitores os sujeitos que, na escola, adquirem a técnica de ler. A posição social do

leitor não exige apenas o domínio de uma técnica, envolve também uma forma de posicionamento face ao escrito e às práticas de apropriação dos sentidos textuais (Sousa, 1999, p. 130).

Constatada esta realidade, podemos considerar o aparecimento de um “novo analfabetismo”, resultante de “aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida” (Benavente et al., 1996, p. 4): o “analfabetismo funcional”. O que nos leva a concluir que, se a alfabetização corresponde ao ato de ensinar e aprender a leitura, a escrita e o cálculo; e se a “alfabetização funcional” considera já que o quotidiano exige competências específicas na realização de determinadas tarefas; então, o novo conceito que surge reportar-se-á à capacidade de uso dessas competências. Esse conceito será identificado com a literacia.

Segundo Benavente et al. (1996, p. 407), a literacia constitui:

Uma condição cada vez mais indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica (...), uma condição fundamental de desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática.

O modo concreto como as competências de literacia afetam a vida dos cidadãos, tem vindo a ser investigada e a análise dos seus resultados mostra-nos uma diversidade de aspetos da nossa vida cujo sucesso depende dos nossos níveis de literacia. A literacia surge não só, como condição fundamental de acesso à inserção socioprofissional dos indivíduos, como condição de acesso à cultura e à informação; indivíduos com elevadas competências, ou de nível intermédio, caracterizam-se por uma forte autonomia e têm acesso à informação e à cultura quer através, por exemplo, da leitura regular de jornais, revistas e internet, enquanto os indivíduos que detêm menos competências não estão em condições de exercer plenamente a sua cidadania, pois dependem mais de terceiros, e estão mais afastados do acesso à cultura e à informação (Ávila, 2005). A literacia é fundamental para que as sociedades contemporâneas funcionem de forma realmente democrática e participada. Quanto mais desenvolvida é uma sociedade, constatamos que, por um lado, mais abrangentes são as consequências e exigências que daí resultam para a população, nomeadamente ao nível da literacia; por outro lado, maiores são as implicações para aqueles que permanecem desprovidos desse tipo de competências; resultando num fosso entre os cidadãos que, inevitavelmente, dá origem a desigualdade de oportunidades, pondo em causa a democracia e os seus valores.

1.3. Estudos sobre a Leitura e a Literacia em Portugal

Em 1991/1992, Eduardo de Freitas e Maria de Lourdes Lima dos Santos divulgam, na revista *Sociologia – Problemas e Práticas*, algumas conclusões sobre a leitura dos portugueses. As investigações nesta área vão proliferar por esta ocasião, sobretudo a partir de 2007, com a implementação do Plano Nacional de Leitura, sobre o qual refletiremos mais adiante.

Saber ler e escrever, como anteriormente foi referido, é condição básica de inclusão nas sociedades modernas. Fala-se mesmo de uma “nova pobreza” associada à ausência de competências mínimas para lidar com a sociedade da informação. A educação é uma das áreas prioritárias presente no “Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio” (2009). Apela-se neste documento para a necessidade de reforçar as ações que assegurem que todas as crianças frequentem as escolas, apela-se ainda para a eliminação das desigualdades na educação baseadas no género ou na etnia, bem como entre minorias linguísticas e religiosas.

Os estudos sobre os hábitos de leitura tanto a nível nacional como internacional, vêm pôr a descoberto as fragilidades de Portugal e o seu atraso em relação aos restantes países da Europa. Portugal continuava na “cauda da Europa” apesar dos esforços em alterar esta situação. No entanto, para o período entre 2005-2007, a UNESCO revela dados bastante animadores quanto a Portugal: os valores de alfabetização de jovens e adultos (15 e + anos) dão-nos nota de uma taxa de alfabetização de 94,9%. Os “Indicadores Sociais 2008” do Instituto Nacional de Estatísticas mostram uma evidente recuperação quanto às taxas reais de escolarização segundo o nível de educação e ensino, onde é notória a massificação do 1º ciclo do ensino básico (100%). Apesar deste progresso notável, Portugal mantinha algumas dificuldades em acompanhar o desenvolvimento que se verificava nos restantes países da Europa, quer ao nível do ensino secundário, como da formação técnico-profissional, e ainda do ensino superior.

Portugal foi-se aproximando, mas de uma forma muito gradual, às médias e aos padrões europeus; sendo de destacar o progresso verificado a nível do ensino superior. O desenvolvimento “rápido” da sociedade portuguesa verificado nas últimas décadas traduziu-se, por um lado, numa maior procura de sólidas competências tecnológicas e científicas, por parte da sociedade civil e, por outro, numa procura urgente de formação

de nível superior por uma parte considerável da população jovem, que se preparava para o mercado de trabalho. O ensino superior português expande-se e massifica-se.

Mas, é pertinente colocar-se a seguinte questão, sobre a qual nos debruçaremos no ponto seguinte: a progressiva certificação educativa da sociedade portuguesa terá correspondência no aumento dos hábitos de leitura dos portugueses?

Dada a importância que é atribuída à leitura, entendida como ferramenta essencial para a plena inserção dos cidadãos na sociedade, têm sido inúmeros os estudos levados a cabo em relação a esta temática. O primeiro estudo, neste âmbito, levado a cabo em Portugal, data de 1991 e é da responsabilidade de Eduardo de Freitas e Maria de Lourdes Lima Santos: *Inquérito aos Hábitos de Leitura*.

O objetivo deste estudo consiste no fornecimento de dados sobre as práticas de leitura em Portugal, de forma a dar resposta a perguntas tais como: quem lê? O que se lê? Com que frequência? Quem compra e quantos livros compra?

Achamos por bem confrontar este trabalho com um par de estudos subsequentes, com o mesmo objeto de estudo: *Hábitos de Leitura: Um Inquérito à População Portuguesa* (1997) de Freitas et al., e também com o estudo realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura, *A Leitura em Portugal* (2007), coordenado por Maria de Lourdes Lima dos Santos.

De 1991 a 2007, espaço de tempo que medeia a aplicação dos questionários dos estudos de Freitas e Santos (1991) e de Maria de Lourdes Lima dos Santos (2007), registaram-se alterações na organização social, que é importante referir para melhor compreendermos os dados apresentados. Assim, em 1997, Freitas et al. mencionam um contexto sócio cultural caracterizado pela natureza crescentemente efémera dos padrões de comportamentos e dos valores, pelo consumismo, bem como por uma maior variedade de práticas associadas ao lazer. A utilização do computador pessoal, as idas regulares ao centro comercial ou ao hipermercado, o consumo (nem sempre consciente) de publicidade por via de canais audiovisuais, etc., realidades atualmente banais, apareceram referenciadas neste estudo.

Ao analisarmos de forma mais detalhada os inquéritos aplicados em 1997 e 2007, verificamos que este último tem um maior detalhe analítico. No que diz respeito aos contextos de leitura verificamos que o inquérito de 1997 compreendia apenas a leitura

de lazer e a leitura de estudo/profissional, enquanto no estudo de 2007 passou a verificar-se a tripartição *leitura de lazer, leitura de estudo e leitura profissional*. O estudo de 2007 destaca o papel dinâmico das bibliotecas municipais e escolares, considerando a sua frequência, para além de uma prática cultural, também uma forma de incentivo à leitura. Por outro lado, neste último estudo, as novas tecnologias de informação e de comunicação adquirem maior destaque, nomeadamente no que diz respeito à dinâmica que é possível estabelecer entre estas e as diversas modalidades de leitura.

Confrontando ainda a amostra dos estudos de Freitas e Santos (1991) e Freitas et al. (1997), deparamo-nos com um tecido social mais urbano neste último, pelo que, foi excluída a população residente nas localidades com menos de 1000 habitantes.

Os três estudos efetuados contemplam um trio de parâmetros, todos eles tripartidos, que se relacionam mutuamente. Assim, temos três tipos de leitura (a cumulativa, a parcelar e a não-leitura); três modalidades de publicações (os livros, os jornais e as revistas); três tipos de leitores de livros (pequenos, médios e grandes leitores). Ou seja, segundo os autores, a leitura *cumulativa* implica “o acesso recorrente e plural aos três conjuntos de publicações”; a *parcelar* diz respeito ao “acesso recorrente, mas fragmentado, porque limitado a um ou dois desses três conjuntos de publicações” (Freitas e Santos, 1992, p. 14); por fim, a *não-leitura* representa a negação do ato de ler, quer seja por alheamento radical, ou por afastamento progressivo dessa prática. No alargamento do *corpus*, os investigadores tiveram em conta a tendência que sobrevaloriza o livro, enquanto bem cultural emblemático, bem como o peso que o consumo de jornais e revistas assume na prática de leitura. Quanto à tipologia de leitor de livro, foi tido em conta o número de livros lidos anualmente: um pequeno leitor lê entre 1 e 5 livros por ano, um médio leitor entre 6 e 20, e um grande leitor mais de 20 livros.

Começando por comparar os resultados dos trabalhos de 1991 e 1997, verificou-se, relativamente às modalidades dos impressos, uma queda ligeira do número de leitores de livros – 59% vs. 56% -; um acréscimo quantitativo de leitores de jornais – 68% vs. 71% -; e um aumento acentuado quanto ao número de leitores de revistas – 61% vs. 71%.

Quanto à tipologia de leitura, verificou-se, em igual período, uma estagnação da prática de leitura cumulativa – 40% vs. 41% -; um ligeiro aumento na prática de leitura parcelar

– 45% vs. 48% – e uma redução da prática de não-leitura – 15% vs. 11%. Tais dados, permitem-nos aferir que existe uma relação mais estreita dos leitores com a leitura ocasional e fugaz de revistas, ilustrando deste modo a preferência dos leitores em relação a uma leitura mais superficial. Quanto à leitura de livros, no grupo dos jovens (15-19) e dos adultos mais novos, constata-se uma perda de relevo do livro, enquanto nos grupos de idades mais elevadas, se verifica um ligeiro incremento. Talvez esta situação se deva ao facto de os mais novos terem uma maior abertura à diversidade da oferta do lazer, acima mencionada. No âmbito das preferências de leitura verifica-se um maior interesse quer pelas generalidades (enciclopédias e dicionários), quer pela banda desenhada e, em contrapartida, uma certa indiferença pela literatura canónica, uma vez que as percentagens nesta última área decrescem. Quanto ao local onde compram os livros, os portugueses continuam a optar pelas livrarias, apesar de se já se verificar uma diversificação desses locais e modalidades de aquisição (quiosques, tabacarias, híper/supermercado e venda à porta). Quanto às bibliotecas municipais, os estudos destacam o aumento da frequência da biblioteca municipal para leitura de livros, sendo que esta constatação está ligada, com toda a certeza, ao alargamento da Rede de Leitura Pública. No que diz respeito à biblioteca escolar, de 1991 para 1997 a situação não sofre alteração, muito provavelmente devido à não implementação, ainda, das novas metodologias preconizadas pelo novo paradigma da política educacional, que atribuíam um papel fundamental à biblioteca escolar no processo educativo dos alunos. Convém lembrar que o programa da Rede de Bibliotecas Escolares arrancou, de forma experimental, apenas em 1997, o que impossibilitava sentir nesse mesmo ano efeitos da nova dinâmica associada a uma biblioteca escolar.

Quadro 1 - Comparação dos hábitos de leitura em Portugal na década de 90

	Freitas e Santos (1992)	Freitas <i>et al.</i> (1997)
Objetivo genérico	Fornecer elementos sobre as práticas de leitura	Caracterizar e avaliar os hábitos de leitura dos portugueses
Aspetos metodológicos	Inquérito por questionário de forma direta e pessoal	Inquérito por questionário
Universo	Residentes em Portugal continental em localidades com 1000 habitantes ou mais	Residentes em Portugal continental, excluindo localidades com menos de 1000 habitantes
Amostra	2000 inquiridos - população alfabetizada e com idade igual ou superior a 15 anos	2506 inquiridos - população alfabetizada com idade igual ou superior a 15 anos
Recolha de informação	1988	1995
Modalidades do impresso:		
- Livros	59%	56%
- Jornais	68%	71%
- Revistas	61%	71%
Tipologia de leitura:		
- Cumulativa	40%	41%
- Parcelar	45%	48%
- Não-leitura	15%	11%
Tipologia de leitores de livros:		
- Pequenos leitores (1 a 5 livros)	54%	67%
- Médios leitores (6 a 20 livros)	38%	27%
- Grandes leitores (mais de 20 livros)	8%	6%

Recolha de informação	1988	1995
Leitores de livros por faixa etária		
- 15-19	79%	73%
- 20-29	70%	64%
- 30-49	55%	58%
- 50 e + idade	34%	42%
Género de livros preferidos		
- Romances	Nacionais	33%
	44%	
	28%	
- Ficção científica	10%	8%
- Enciclop./Dicionários	8%	17%
- Banda Desenhada	8%	16%
- Viagens/reportagem	4%	9%
Locais de aquisição de livros:		
- Livraria	81%	86%
- Quiosque/tabacaria	11%	40%
- Híper/supermercado	2%	28%
- À porta, a um vendedor	10%	20%
- Feira do Livro	29%	34%
Bibliotecas: frequência		
- Municipal	41%	53%
- Escolar	25%	26%
- Nacional	13%	15%

Fonte: Nina, 2008, pp. 86-87.

À semelhança dos anteriores estudos, o estudo *A Leitura em Portugal* de 2007, coordenado por Maria de Lourdes Santos, revela resultados mais animadores e favoráveis sobre a leitura em Portugal. Para melhor entendermos esta conclusão, é importante referir que os autores deste trabalho comparam dados resultantes do inquérito realizado em 1997 e dados recolhidos em 2007.

Relativamente a este estudo de 2007, convém destacar dois aspetos: primeiro, houve o cuidado de assegurar uma linha de continuidade em relação aos inquéritos anteriores, de forma a permitir o confronto e evolução de resultados em relação a algumas questões consideradas axiais; em segundo lugar, contempla e procura refletir a evolução que entretanto decorrerá em Portugal na esfera da cultura, e sobretudo nos modos de aceder e usufruir da mesma, em particular da leitura.

Convém ainda ressaltar que este estudo apresenta três grandes diferenças em relação ao Inquérito de 1997, com o objetivo de um maior detalhe analítico: 1) quanto aos contextos de leitura; 2) quanto à frequência de bibliotecas; 3) quanto às novas tecnologias da informação e comunicação (TIC).

- No que diz respeito aos *contextos de leitura*, optou-se por uma distinção entre os três contextos: lazer, estudo e profissional, em vez de: leitura de lazer *versus* leitura de estudo/profissional;
- Relativamente à *frequência de bibliotecas*, para além de se considerar uma prática cultural, este estudo acrescenta uma outra perspetiva: quando os pais acompanham os filhos à biblioteca, esta situação passa a ser encarada como uma das formas de incentivo à leitura. Este estudo dava ainda um especial enfoque às bibliotecas municipais e escolares, devido ao desenvolvimento de que estas estavam a beneficiar em Portugal nessa altura, e ainda em virtude dos objetivos específicos deste estudo e do contexto em que é realizado (Plano Nacional de Leitura);
- Quanto às *novas tecnologias da informação e da comunicação*, este estudo vai dar também um maior destaque, pois à altura do inquérito de 1997, esta questão era uma realidade ainda emergente. Este estudo vai focar-se na dinâmica que se pode estabelecer entre as novas tecnologias e a leitura, pois funcionam enquanto novos suportes e mediadores dos tradicionais suportes em papel (livros, jornais e revistas).

Passamos para uma breve síntese desses resultados, dando especial relevância aos que cabem no âmbito deste trabalho.

O primeiro aspeto diz respeito à evolução da leitura e perfis dos leitores por suporte. Este estudo veio demonstrar que, para além de um aumento das percentagens dos

leitores dos três suportes tidos em conta (livros, jornais e revistas), com especial destaque para os jornais, com um crescimento de 20%; seguido dos livros, com 7%; e das revistas com 6%. O aumento global de leitores de *jornais*, deve-se em pequena parte ao fenómeno novo dos jornais gratuitos (1,6%); é mais significativo para esse crescimento, o contributo dos leitores de jornais desportivos (4%); constata-se ainda que a leitura de jornais *online* é diminuta, sendo que, apenas 1 em cada 10 dos que leem jornais o fazem por essa via. Quanto à leitura de *revistas* (73% da amostra) verifica-se que as revistas femininas são as mais lidas; a frequência de leitura é elevada, e a sua leitura *online*, tem taxas ainda mais reduzidas do que as dos jornais. Quanto à leitura de *livros* é dada preferência aos romances, sobretudo de temática “cor-de-rosa” (18% da amostra), e também de grandes autores contemporâneos (17% da amostra). No que diz respeito ao número de livros lidos, atendendo ao contexto de leitura (lazer, estudo e profissional), destaca-se o de lazer. Por outro lado, constatou-se ainda um ligeiro crescimento dos *pequenos leitores* e uma descida dos *grandes leitores*, atendendo a que as percentagens dos *médios leitores* se mantiveram em relação ao ano de 1997. Verificou-se ainda, e de forma acentuada, um recuo dos não-leitores, dos 12% para os 5%. A este fenómeno correspondeu naturalmente um aumento da leitura, sobretudo da leitura parcelar (48,8% contra 55%) seguido da leitura cumulativa (38,7% contra 41%).

Quanto à *frequência e locais de aquisição* de livros, um terço da amostra comprou até 5 livros no último ano, e mais de metade não efetuou nenhuma aquisição; as livrarias são os principais locais de compra de livros. A compra *online* é residual. Quem adquire livros são indivíduos sobretudo do sexo feminino, em idades mais jovens e com um peso significativo entre os estudantes. Passando aos meios de acesso a livros/partes de livros, artigos, etc.: dentro das cinco situações com que foram confrontados os inquirido, pedir livros emprestados é o mais usual, e o menos comum é descarregar ficheiros da internet.

No que diz respeito aos *perfis sociais dos leitores por suporte* (livros, jornais, revistas), verifica-se, primeiro, que quem lê livros são sobretudo indivíduos do sexo feminino, são jovens e possuem qualificação em termos de recursos educativos; por outro lado, os leitores de jornais, são marcadamente do sexo masculino e são leitores com idade compreendida entre os 25 e os 54 anos de idade, possuindo pelo menos o 3º ciclo de ensino básico. Por fim, quanto aos leitores de revistas, são sobretudo, e à semelhança do que acontece em relação aos leitores de livros, do sexo feminino, mais jovens; em

termos de qualificações escolares e académicas estão mais próximos dos leitores de jornais.

Quanto aos *locais de leitura* destacam-se as seguintes constatações: os livros e as revistas lêem-se sobretudo em casa, os jornais tanto em casa como no café/restaurante. As bibliotecas são frequentadas por 17% dos inquiridos; dentro destas as municipais são as mais frequentadas (12%), seguidas das escolares (6%). O perfil social do utilizador da biblioteca municipal aponta para indivíduos escolarizados, jovens, e com um peso assinalável entre os estudantes (39%) (Santos et al., 2007, p. 118). De entre as razões apontadas pelos inquirido para não frequentar as bibliotecas, destacam-se o facto de não gostarem desses espaços (47,2%), e o facto de não necessitarem ou não terem tempo para os frequentar (15%). Estes dados contrastam com os do estudo de 1997, segundo o qual o desconhecimento da existência da biblioteca era a segunda razão mais referida, enquanto no estudo de 2007 é a menos evocada (Santos et al., 2007, p. 122). Relativamente à sua utilização, ambas são procuradas sobretudo para ler, fazer pesquisas e aceder à internet.

Quadro 2 - Utilização da biblioteca

	Biblioteca Municipal	Biblioteca Escolar
Leitura geral	23,5%	21,9%
Pesquisa bibliográfica	23,5%	34,4%
Multimédia - acesso internet	15,9%	21,9%
Multimédia - música e filmes	14,3%	19,4%
Empréstimo domiciliário	8,9%	12,5%
Secção de periódicos	8,9%	6,9%
Sala de estudo	8,6%	23,1%
Secção infantil/juvenil	3,0%	5,0%

Adaptado de Santos, 2007, pp. 119-121.

O inquérito *A Leitura em Portugal*, de 2007, veio atualizar os dados de estudos anteriores sobre hábitos de leitura. Uma das principais conclusões diz respeito ao recuo da percentagem dos não-leitores e a um crescimento das taxas de leitores dos diversos suportes, destacando-se os leitores de jornais. Neste aspeto, Portugal não acompanhou o recuo da leitura verificado noutros países. Por outro lado, conclui-se ainda que, de um

modo geral, os perfis de leitores em Portugal são idênticos aos identificados em estudos semelhantes, feitos noutros países europeus.

Relativamente ao perfil de literacia da população portuguesa, achamos pertinente uma breve incursão em alguns estudos realizados a nível nacional e internacional. Começaremos por uma breve análise em relação ao primeiro estudo nacional da população adulta realizado em Portugal, em 1996, *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Posteriormente daremos relevo a dois estudos internacionais relacionados com a população escolar: *Reading Literacy* e *PISA 2000*.

Publicado em 1996, sob coordenação de Ana Benavente, *A Literacia em Portugal: resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, foi o primeiro estudo em Portugal que utilizou a metodologia de avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta. Atendendo a que em Portugal existiam apenas sinais de baixos níveis de competência, em paralelo com baixos níveis de instrução escolar, afigurava-se necessário um estudo nacional de literacia. Este estudo teve por base os seguintes objetivos, que de forma resumida passamos a indicar: “(i) conhecer a situação nacional quanto às competências de literacia da população residente em Portugal com idades compreendidas entre os 15 e os 62 anos; (ii) proporcionar alguns elementos de comparação indireta com resultados de estudos internacionais realizados neste campo; (iii) formular hipóteses quanto às causas e consequências das situações encontradas; (iv) identificar variáveis que, pelo seu grau de associação à literacia, permitam, com recurso a metodologias de avaliação indireta, acompanhar o desenvolvimento do fenómeno; (v) identificar temas para estudos superiores cujo interesse resulte de pesquisa realizada” Benavente (1996). Estes objetivos vão resultar num estudo que se prende com:

A avaliação da literacia da população adulta, tendo em vista a identificação da estrutura de distribuição das respetivas competências e, ainda, a identificação e análise dos fatores e dos processos sociais que lhe estão associados (Benavente, 1996, pp. 12 e 13).

Das múltiplas conclusões avançadas neste estudo serão focadas apenas as que julgamos pertinentes para o aprofundamento da problemática da literacia em Portugal. A primeira constatação diz respeito aos baixos níveis de literacia da população, onde as

competências gerais em literacia se distribuem de forma desigual pela população adulta. A maioria dos indivíduos situa-se no nível 1 de literacia (37%), onde as tarefas apenas implicam a identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal ou a realização de um cálculo aritmético elementar a partir da indicação direta da operação e dos valores. Neste nível encontramos inquiridos com diferentes graus de escolarização. A maior parte diz ter apenas o 1º ciclo do ensino básico, no entanto, surgem alguns inquiridos com o 2º e 3º ciclos, e, ainda que muito residualmente, com o ensino secundário e ensino superior. Neste grupo estão também os indivíduos sem qualquer grau de escolaridade completa.

No nível 2 (32,1%), encontramos uma população maioritariamente constituída por inquiridos com os dois primeiros ciclos do ensino básico, sendo que indivíduos com graus de escolaridades superiores começam a surgir em maior número, enquanto os indivíduos sem qualquer grau de escolaridade completo, surgem agora com um valor residual. As tarefas correspondentes a este nível implicam a associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos ou, então, o encadeamento de duas operações aritméticas simples.

No nível 3 (12,7%), as tarefas são caracterizadas por um nível intermédio de dificuldade, e passam pela capacidade de selecionar e organizar informação, relacionar ideias diversas contidas em textos, ou fundamentar uma conclusão. Em termos de cálculo, consiste no equacionamento de problemas e realização de operações sequenciais. Assim como no nível anterior, desaparecem da estatística indivíduos sem qualquer grau de escolaridade completo, enquanto os que possuem o 1º e 2º ciclos do ensino básico, bem como os que detêm formação superior, não apresentam uma percentagem significativa. Os que ganham mais representatividade são os detentores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

No que diz respeito ao nível 4 (7,9%), destacam-se os inquiridos detentores de um grau de escolaridade mais avançado, uma vez que as tarefas propostas têm um maior grau de complexidade e incluem a integração de informação múltipla em textos mais longos e densos, para além da elaboração de sínteses de ideias principais de um texto, a fundamentação de um enunciado ou a resolução de problemas quantitativos exigindo opções em várias etapas.

Convém dar nota de que existem inquiridos que se enquadram no nível 0 (10,3%), isto é, não conseguiram resolver as tarefas propostas.

Face a estas constatações podemos aferir o baixo perfil das competências de literacia da população portuguesa. Assim, é importante relacionar este parâmetro com os graus de instrução: quanto mais elevada é a escolaridade, mais elevado tende a ser o nível de literacia, o que não invalida o facto de pessoas com o mesmo grau de ensino apresentarem um nível de literacia diferente. Verificou-se ainda que as competências de literacia dos mais jovens são mais elevadas do que no resto da população inquirida, com tendência decrescente à medida que a idade avança. O estudo em questão vem comprovar ainda que as gerações mais novas apresentam um grau de escolarização superior ao das gerações mais velhas, o que demonstra que a sociedade portuguesa vai dando mostra de transformações estruturais com algum significado, ainda que o ritmo das mudanças seja lento.

Outros dados que merecem destaque neste estudo, dizem respeito à inserção socioprofissional, constatando-se que esta está fortemente relacionada com os níveis de literacia. Para grande parte dos trabalhadores, a leitura, a escrita e o cálculo não estão presentes de forma significativa no quotidiano profissional, sendo que para os detentores de graus mais elevados de escolaridade já se verifica o contrário.

Detenhamo-nos, ainda, no último conjunto de indicadores que foram relacionados com as competências de literacia e que é constituído pelas autoavaliações de capacidades de leitura, escrita e cálculo. À semelhança das situações anteriores verifica-se também que as autoavaliações vão sendo cada vez mais positivas à medida que aumenta o nível de literacia. Os inquiridos são realistas no que diz respeito às suas capacidades, no entanto, parecem estar pouco conscientes da gravidade e dos problemas que decorrem desta situação. Tal constatação é corroborada pela afirmação deste mesmo estudo, segunda a qual cerca de metade dos inquiridos declaram que gostariam de melhorar as capacidades de leitura, escrita e cálculo. Parece que:

Muitos terão propensão para achar que já nada mais relevante têm a aprender, no que diz respeito às capacidades básicas de ler, escrever e contar, enquanto entre os que têm reduzidas competências de literacia parece manifestar-se uma diminuição da capacidade de perceção do problema, acompanhados de sentimentos de impotência para lhe fazer frente (Benavente, 1996, p.85).

As conclusões deste estudo revelaram-se, sem surpresa, pouco animadoras quanto ao nível de literacia dos portugueses entre os 15 e os 64 anos de idade. Mais de metade da população que foi alvo deste estudo não possui mais do que o 1º ciclo do ensino básico e cerca de 50% dos pais e 60% das mães não obteve qualquer grau de ensino. Segundo dados da OCDE, a população escolarizada em Portugal, entre os 25 e os 65 anos, que atingiu um nível de ensino equiparado aos atuais ensino secundário ou superior nos anos 90, é de apenas 7%; percentagem significativamente inferior à grande parte dos países pertencentes à OCDE.

Quanto à investigação da literacia em população escolar, Portugal fez parte de dois importantes estudos internacionais: *Reading Literacy*, implementado pela *International Association of the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* e que decorreu entre 1990/91; e o *PISA 2000 (Programme for International Student Assessment 2000)*, coordenado pelos governos dos países pertencentes à OCDE, contando com a participação de 32 países. Estes estudos revestiram-se de uma enorme importância, na medida em que permitiram avaliar a eficácia dos sistemas educativos, assim como, pensar em soluções com vista a corrigir problemas detetados; finalmente, estes estudos permitiram através da comparação de resultados, avaliar os diferentes países participantes em termos de investimento e de resultados.

No *Reading Literacy* participaram 210.059 alunos, de 32 países, de entre os quais 6.024 eram portugueses. 2.660 alunos com 9 anos de idade e 3.382 com 14. Foram assim constituídas duas populações distintas: alunos do 4º ano, identificados como população A, e alunos do 9º ano, que constituem a população B.

Este estudo revelou os resultados de testes de literacia e compreensão da leitura aplicados a alunos de 9 e 14 anos. Sendo que, Portugal revelou dos piores resultados no que à população de 9 anos dizia respeito, ficando situado no 25º lugar do ranking; tais resultados, segundo Elley (*cit. in Pacheco, 2012, p. 18*) diretor mundial deste estudo, devem-se essencialmente ao insuficiente investimento público na educação, nomeadamente no equipamento das escolas, aos baixos níveis de literacia adulta e à reduzida frequência de estruturas pré-escolares. Os resultados deste estudo conduziram a reações rápidas por parte de alguns países participantes, cujos resultados não foram os desejados. Países como a Dinamarca, Irlanda e Alemanha surpreenderam pelos maus resultados, o que levou as respetivas autoridades a refletir seriamente sobre o que estava

a correr mal e o que seria necessário implementar para alterar o panorama. A Finlândia, um dos países com piores resultados, reverteu a situação, alcançando agora os primeiros lugares no pódio com base na implementação de boas práticas (especialização de professores em leitura, a atitude positiva face ao livro à leitura e à língua materna, por exemplo), na colaboração estreita entre governantes, professores, famílias, associações, alunos e restantes cidadão; para além da implementação de:

Um debate participado e ouvido para que objetivos sejam traçados e para que haja um contrato de fidelidade ao cumprimento dos objetivos por todos os participantes e por um tempo determinado ao fim do qual os objetivos serão avaliados (Sequeira *cit. in* Pacheco, 2012, p. 18).

Quanto ao *PISA 2000*, é considerado o mais importante estudo internacional sobre competências e conhecimentos dos jovens com 15 anos em três domínios: literacia em leitura, literacia matemática e literacia científica. Neste caso veio a confirmar-se o esperado: os alunos portugueses obtiveram resultados bastante modestos, ficando Portugal abaixo da média dos países da OCDE.

Segundo o *Primeiro Relatório Nacional PISA 2000* (2001, pp. 5 e 6), cada aluno foi classificado com base nos resultados obtidos, numa escala crescente de 5 níveis. O nível atingido por cada aluno é indicativo do tipo de tarefas mais difíceis que esse aluno é capaz de realizar com sucesso.

- Estudantes de nível 5 na escala da literacia da leitura são capazes de: realizar com sucesso tarefas sofisticadas, que envolvem processos tais como a gestão da informação, a compreensão em detalhe de textos não familiares e a inferência sobre qual a informação relevante para a tarefa; a avaliação crítica e a construção de hipóteses; o funcionamento com conhecimento especializado; a adaptação de conceitos que podem ser contrários às expectativas.
- Estudantes com nível 4 são capazes de: realizar tarefas difíceis de leitura que envolvem processos, tais como, a localização de informação implícita, a construção de significado a partir de subtilezas de linguagem e a avaliação crítica de um texto tendo em conta fatores como a velocidade de leitura corretamente realizada; pelas estratégias de controlo (definição prévia do que precisa de estudar antes de começar, verificação final de que aprendeu o que era mais importante e estratégias de elaboração, como por exemplo,

estabelecimento de relações entre temas de várias disciplinas e com conhecimentos prévios); interesse e gosto pela leitura e esforço e perseverança e ainda pelo autoconceito acadêmico, o sentido de eficácia, o sentido de pertença à escola e a motivação para estudar.

- Estudantes com nível 3 são capazes de: realizar tarefas com complexidade moderada, envolvendo a localização de múltiplos seguimentos de informação, o estabelecimento de relações entre as diferentes partes do texto e o seu relacionamento com o conhecimento familiar e quotidiano.
- Estudantes com nível 2 são capazes de: realizar tarefas básicas de leitura que envolvem a localização simples de informação, inferências de vários tipos, mas de nível baixo, a compreensão de significado de uma parte bem definida do texto e uso de informação exterior para a sua compreensão.
- Estudantes com nível 1 são capazes apenas de realizar as tarefas de leitura menos complexas desenvolvidas para o PISA, implicando a localização de uma única peça de informação, a identificação do tema principal de um texto, ou a simples conexão com o conhecimento do quotidiano.
- Estudantes com nível inferior a 1 na escala global de literacia de leitura não são capazes de realizar as tarefas mais básicas que o PISA propunha.

Tal situação não implica a ausência de competências de literacia. A maior parte dos alunos nestas circunstâncias poderá saber ler num sentido técnico, e são capazes de realizar com sucesso pelo menos dez por cento das tarefas de leitura propostas. Estes estudantes têm sérias dificuldades em usar a leitura como um instrumento efetivo para o avanço e a extensão dos seus conhecimentos e competências em outras áreas. São alunos que poderão estar em risco não só na sua transição inicial da educação para o trabalho mas também na possibilidade de virem a usufruir de outras aprendizagens ao longo da vida (OCDE 2001, *cit. in* GAVE 2001, p. 6)

Os resultados obtidos pelos alunos portugueses na área da literacia em leitura e as conclusões que daí podem ser retiradas, mais uma vez, não são animadores:

Quadro 3 - Literacia em leitura

NIVEL	PORTUGAL	OCDE
5	4%	9%
4	17%	22%
3	27%	29%
2	25%	22%
1	17%	12%
<1	10%	6%

Na análise desta tabela, o aspeto que se revela mais preocupante diz respeito aos 10% de alunos portugueses que não conseguiram atingir sequer o primeiro nível de literacia de leitura. Por outro lado, conclui-se que mais de metade dos alunos em Portugal – 52% - apresenta níveis de literacia iguais ou inferiores ao nível 2, contra uma média de 40% de alunos dos restantes países da OCDE. É ainda de salientar, pela negativa, o acentuado desfasamento em termos de literacia da leitura, entre os melhores e os piores desempenhos, o que se traduz numa avaliação negativa das escolas. Embora o investimento público no sector da educação em Portugal seja proporcionalmente superior ao da média dos restantes países, os resultados não acompanham o investimento.

Ainda a propósito dos resultados do *PISA 2000*, Shiel (*cit. in Pacheco 2012, p. 21*), fez uma análise comparativa entre o desempenho dos estudantes portugueses e irlandeses, no que à literacia da leitura diz respeito, e concluiu que os irlandeses tiveram melhor desempenho. Entre as múltiplas variáveis usadas para comparação, foi destacada a atitude dos estudantes perante a leitura e o tempo despendido na leitura por prazer. No que diz respeito à atitude perante a leitura, os portugueses obtiveram bons resultados, revelando uma atitude positiva comparativamente com outros países, nomeadamente a Irlanda. Tal situação, no entanto, segundo Shiel, não significava que houvesse uma correlação entre a atitude e os resultados. Quanto ao tempo despendido na leitura, o autor constatou que não existe uma relação entre o tempo usado na leitura por lazer e o desempenho na literacia da leitura. Passamos a analisar algumas constatações resultantes desta comparação:

- Uma percentagem superior de estudantes irlandeses afirmou que não lê por lazer (33,4%) contra 18,4% dos portugueses;
- 65,6% dos alunos portugueses, contra 51,3% dos irlandeses, afirmam ler pelo menos durante uma hora por dia. (Shiel, 2002, *cit. in* Pacheco 2012, p. 22),

Face a estas constatações, coloca-se a seguinte questão: como é que se explicam os resultados obtidos pelos portugueses no *PISA 2000*?

Segundo Shiel (*cit. in* Pacheco 2012, p. 22):

It should be acknowledged that students in many countries (including Ireland), may do most of their reading in context of studying school subjects, doing homework, or preparing for examinations. Thus, while such students may not engage frequently in leisure reading, they may, in fact, do a lot of reading, particularly where informational texts are concerned.

Em síntese, não é fácil determinarmos com certeza absoluta quais os fatores que poderão levar aos resultados negativos dos alunos portugueses nos estudos relacionados com a literacia em leitura. No entanto, sabemos que para obter um determinado nível nesses estudos sobre literacia, contribuem vários fatores que têm que ser analisados em conjunto: fatores relacionados com o estatuto socioeconómico das famílias dos inquiridos; fatores que têm a ver com a tipologia de testes ou exames que os alunos estão habituados a realizar na escola; pode ter a ver com a análise textual levada a cabo nas aulas; ou ainda com o estudo que os alunos fazem autonomamente, em casa, quando realizam os trabalhos de casa ou se preparam para os testes.

Sabemos que os perfis pessoais dos alunos com baixo nível de literacia são distintos daqueles que têm um nível alto de literacia e que essas diferenças dizem respeito às estratégias de estudo; ao esforço e perseverança; ao autoconceito, sentimento de eficácia, sentido de pertença e motivação e à velocidade com que leem corretamente (Ramalho, 2002, *cit. in* Pacheco 2012, p. 23). Sabendo de antemão os aspetos que devem ser trabalhados e melhorados, professores, pais e os próprios alunos devem desenvolver estas estratégias de forma concertada. No entanto, a escola tem um papel fundamental em todo este processo, e cabe-lhe providenciar um ambiente em que os alunos se sintam como parte integrante da instituição, proporcionando aos estudantes “a tomada de consciência da existência de diferentes estratégias de estudo” (Ramalho,

2002, *cit. in* Pacheco 2012, p. 23). Os professores devem ter uma postura e abordagem diferentes no que diz respeito às práticas de ensino de leitura, dando especial atenção ao trabalho com os alunos no que concerne aos itens em que estes falham mais. Em casa, “a existência de bens culturais e educacionais na família, bem como de um clima em que as interações sociais entre os pais e os seus filhos são frequentes” (Ramalho, 2002, *cit. in* Pacheco 2012, p. 23), é crucial para um bom desempenho do estudante. O aluno, por sua vez, deve recorrer a estratégias diferenciadas de estudo, nomeadamente “estratégias de controlo” em que relaciona a “matéria nova com coisas que já aprendeu”, ou ainda “tentar perceber qual a utilidade do que está a estudar na vida real”. Pode ainda utilizar “estratégias de elaboração”, quando ao estudar “começar por tentar perceber o que é realmente preciso aprender”, ou “tentar identificar quais são os conceitos que ainda não compreende” (Ramalho, 2002, *cit. in* Pacheco 2012, p. 24).

Mais uma vez, salientamos que não é fácil gerir os fatores que poderão levar os estudantes a obter resultados positivos nos estudos relacionados com a literacia da leitura. Porém, sabemos que os alunos finlandeses estão sempre à frente no que diz respeito aos resultados dos estudos relacionados com a literacia, e conhecemos a sua realidade prática quanto à leitura. Sabemos que desde muito cedo as crianças se iniciam na leitura; sabemos que a Finlândia tem uma rede abrangente de bibliotecas, com um variado e avançado nível de serviços, dando apoio à educação escolar. Os professores são altamente qualificados e o sistema de ensino garante a igualdade de direitos e possibilidades para todos, independentemente das suas condições socioculturais⁴.

Se juntarmos a este aspeto as características familiares, os recursos educacionais existentes em casa, os bens culturais na família e o interesse académico e social dos pais, compreendemos melhor o porquê destas diferenças.

⁴ Disponível em: www.finlandia.org.pt/public/default.aspx?contendid=124100

2. A promoção da Leitura e da Literacia como domínio de ação da Biblioteca Escolar

2.1. Promoção da leitura e da literacia em Portugal

É com base em múltiplos estudos realizados a nível nacional e internacional sobre leitura e literacia que, à semelhança dos restantes países europeus, Portugal tem promovido políticas e projetos para a melhoria das competências no domínio da leitura, com vista ao desenvolvimento de cidadãos de pleno direito em sociedades democráticas. Estes estudos evidenciam realidades muito distintas a vários níveis entre os países da União Europeia e Portugal, que nesta área regista os valores mais baixos nos diversos indicadores que são avaliados, como acabamos de constatar no ponto anterior. Face à diversidade de realidades constatada, cada país apresenta os seus próprios projetos, planos, programas, ações e eventos, com objetivos distintos; cada país atua de acordo com as necessidades específicas da sua população.

Partindo ainda do estudo efetuado por Neves, Lima e Borges (2007), podemos referir que os países da União Europeia, na sua maioria, se pautam por uma linha de atuação comum que se traduz nos seguintes aspetos:

- Apoiar projetos que se identificam com a promoção da leitura de livros;
- Desenvolver projetos para a leitura de imprensa;
- Visar a socialização precoce da leitura, com o intuito de incentivar os pais e familiares a partilhar livros com as suas crianças desde muito cedo, inculcando-lhes, dessa forma, a importância da leitura;
- Proporcionar a formação de mediadores ou de outros intervenientes na promoção da leitura, tais como formação para bibliotecários, professores, e até mesmo para o aconselhamento aos pais e familiares sobre a leitura;
- Promover a articulação entre as bibliotecas públicas e o sistema de ensino;
- Fomentar o combate ao analfabetismo e à iliteracia de adultos. A leitura é vista como algo mais funcional e mais prático, sendo seu objetivo que o público-alvo adquira uma competência, mais do que uma prática cultural ligada ao lazer;

- Divulgar junto dos pais e professores novas práticas pedagógicas, que desenvolvam nas crianças competências para a leitura, incentivando-as em simultâneo para o gosto de ler;
- Contribuir para uma cidadania informada e ativa, valorizando a sua aprendizagem ao longo da vida;
- Facilitar o acesso a livros, proporcionando uma criação de redes entre instituições e entre participantes nos projetos.

Para promover a leitura eficazmente, há que recorrer a um leque diversificado de atividades capazes de aproximar o público-alvo aos diversos suportes de leitura, criando o gosto de ler, de modo a formar leitores efetivos, contribuindo assim para a diminuição dos níveis de iliteracia.

De acordo com Neves, Lima e Borges (2007), tendo em conta os países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) a promoção da leitura prende-se essencialmente com o trabalho desenvolvido nas salas de aulas, nas bibliotecas escolares e nas bibliotecas públicas; em ações de animação da leitura fora do contexto escolar (em hospitais, por exemplo), e ainda através das ações de sensibilização dirigidas aos pais, com vista a serem alertados para a importância de lerem e criarem hábitos de leitura nos seus filhos.

Com base no Censos de 2001 constatou-se que, na maior parte das famílias, os filhos apresentavam um nível de escolarização superior ao dos seus pais, devido ao aumento global dos níveis de escolaridade. Desta forma, diminui o acompanhamento familiar que a generalidade dos pais pode disponibilizar, na escolaridade obrigatória dos seus filhos. Por esse motivo, em Portugal, o sistema educativo tem um papel decisivo e que não pode ser substituído na função de promover os hábitos de leitura. No entanto, é fundamental o envolvimento de outros sectores, tanto fora do âmbito da escola como da família; por exemplo, a implementação e ação da Rede Nacional de Bibliotecas, da responsabilidade do setor público da Cultura, que se traduziu num alargamento dos horizontes das bibliotecas públicas e num aumento efetivo do seu número, de acordo com critérios bem definidos. No que toca, concretamente, à promoção da leitura, deixando de lado as iniciativas centradas no sistema de ensino, fomentou-se o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o

alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, através de dois importantes projetos:

- Em 1997, tendo em conta a elevada taxa de analfabetismo em Portugal, e a grande preocupação em relação à promoção da leitura, é lançado o Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPL), da responsabilidade do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas do Ministério da Cultura.

O Programa Nacional de Promoção da Leitura, que se desenvolve desde 1997, tem por objetivo criar e consolidar os hábitos de leitura dos portugueses, com especial atenção para o público infanto-juvenil, através de projetos e ações de difusão do livro e promoção da leitura, que cobrem todo o território nacional. Neste âmbito a DGLB desenvolve um conjunto de ações de promoção da leitura, em parceria com as Bibliotecas Municipais ou com a Direcção-Geral dos Serviços Prisionais (promoção da leitura em estabelecimentos prisionais); produz materiais, como exposições, brochuras, cartazes comemorativos dos Dias Mundiais, a revista *Na Crista da Onda*, 2ª série, dedicada aos escritores portugueses, etc., apoia instituições que desenvolvem atividades de promoção da leitura (ex. A Hora do Conto, em hospitais pediátricos, em parceria com a Fundação do Gil), tem um serviço de apoio à leitura *online* (<http://sal.iplb.pt>) (...). (fonte: www.iplb.pt)

- Este programa (PNPL) veio a ganhar uma maior profundidade com lançamento do Plano Nacional de Leitura (PNL) que se concretizou em setembro de 2006, coordenado pelo Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares.

O Plano Nacional de Leitura é uma iniciativa do XVII Governo Constitucional que pretende constituir uma resposta constitucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências no domínio da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar. (Resolução do Conselho de Ministros 86/2006, *cit. in* Neves, Lima e Borges 2007)

2.1.1. O Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura tem como objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses, de forma a colocar o país a par dos restantes países europeus; uma vez que:

Apesar do investimento da escola e das bibliotecas que, nas últimas décadas, têm vindo a desenvolver múltiplas atividades destinadas a cultivar o interesse pelo livro e o prazer de ler, a situação mantém-se preocupante (Alçada et al., *cit. in* Gouveia 2009, p. 52).

Para a União Europeia e para as organizações internacionais (OCDE, UNESCO) a leitura é o alicerce da sociedade do conhecimento e condição essencial para um desenvolvimento sustentado; as suas orientações vão no sentido de os governos assumirem a promoção da leitura como uma prioridade política. Assim o entendeu o governo português, ao apresentar o PNL como um desígnio nacional, apelando ao empenho de todos para que o seu impacto fosse verdadeiramente significativo. Assim, o PNL tem como objetivos axiais:

Criar condições para que os Portugueses alcancem níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência, desfrutar as grandes obras da Literatura⁵.

Objetivos do Plano Nacional de Leitura:

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

⁵ Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1>

- Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia⁶.

No sentido de atingir os objetivos enunciados, os programas nucleares propostos pelo PNL são os seguintes:

- Promoção da leitura diária em jardins-de-infância e escolas do 1º e 2º ciclos, nas salas de aula;
- Promoção da leitura em contexto familiar;
- Promoção da leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos sociais;
- Lançamento de campanhas de sensibilização da opinião pública, de programas de informação e recreativos centrados nos livros e na leitura através dos órgãos de comunicação social⁷.

Deparamo-nos com um projeto “ambicioso” que requer tempo e sobretudo o empenho e a determinação por parte de todos os envolvidos. Subjaz a este projecto a convicção que nem as escolas, nem as famílias, nem as instituições culturais locais, por si só, conseguem educar, socializar e preparar os jovens para enfrentar os novos desafios de uma sociedade cada vez mais complexa, marcada pelo ritmo “frenético” da informação. Nunca será demais sublinhar que o sucesso do PNL passa pelo empenho de todos, como condição para a sua eficácia, à semelhança do que tem vindo a acontecer noutros países em que um projeto similar foi adotado com sucesso. A responsabilidade coletiva é o único caminho para elevar os níveis de literacia dos portugueses.

⁶ Disponível em: www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/apresentacao.php?dDoc=5

⁷ Disponível em: www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/apresentacao.php?dDoc=5

Atendendo a que as competências básicas, segundo vários estudos na área, devem ser adquiridas nas primeiras etapas da vida das crianças, o público-alvo do Plano, numa primeira fase (2006 a 2011), foram as crianças do pré-escolar e os primeiros seis anos do ensino básico (Alçada, 2006, p. 5).

Sendo necessário para o efeito, a mobilização dos vários responsáveis pela sua educação: educadores e professores, pais e encarregados de educação, bibliotecários, mediadores e animadores da leitura. Apesar de ser pensado de forma a ter uma implementação alargada (bibliotecas escolares e pública, instituições de solidariedade social e culturais, museus, teatros, prisões, jardins de infância e contexto familiar), foi na escola, com o apoio e a intermediação das bibliotecas escolares, que o PNL teve mais impacto. Segundo Costa et al. (2011, p. 38).

A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), com bibliotecas espalhadas por escolas de todo o país, abrangendo cerca de 80% dos alunos de escolas da rede pública, tem constituído um suporte fundamental para o desenvolvimento sustentado do PNL nas escolas, nas suas diversas vertentes, e para difusão nelas de atividades inovadoras.

De acordo com o documento relativo à avaliação dos primeiros cinco anos do PNL,

Atribui-se nas escolas grande importância à RBE, não só pela disponibilização de recursos humanos, mas também pelo apoio financeiro e pelo conjunto de orientações transmitidas para a constituição das bibliotecas escolares. As BE são agora os “alicerces” que suportam o desenvolvimento de projetos como *aLeR+* (Costa et al., 2011, *cit. in* Pacheco 2012, p. 37).

A propósito deste projeto, podemos dizer que se trata de uma iniciativa do PNL em parceria com a RBE e está centrado numa cultura integral de leitura, sendo que a escola funciona como elo de ligação com as famílias e a comunidade.

A *Semana da Leitura* tem sido o momento em que as escolas mais frequentemente pedem a participação dos familiares dos alunos no desenvolvimento de atividades de leitura. O envolvimento dos pais passa mesmo em alguns casos pela organização e dinamização de atividades do PNL (Costa et al., 2011, *cit. in* Pacheco 2012, p. 37).

Relativamente ao envolvimento da comunidade, uma vertente explorada no projeto *aLeR+*, são de evidenciar as parcerias entre escolas e bibliotecas públicas, as quais procuram apoiar atividades de leitura em contexto escolar através dos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE) (Costa et al., 2011, *cit. in* Pacheco 2012, p. 37). De acordo com Costa et al. (*cit.in* Pacheco 2012) Evidenciam-se ainda atividades realizadas juntamente com outras organizações e adultos da comunidade local, como, por exemplo, associações de pais ou juntas de freguesia, a leitura de livros ou poemas pelos alunos nas emissoras de rádio locais, ou a dinamização de oficinas de escrita nas escolas em colaboração com as livrarias.

As escolas contam ainda com a disponibilização, por parte do Plano, de um conjunto de recursos tecnológicos digitais, onde podem encontrar uma panóplia de ferramentas e orientações para a promoção da leitura. Desde o ano letivo 2009/2010 passou a existir uma página do projeto *aLeR+* na plataforma Moodle, que possibilita a troca de experiências e de ideias entre as escolas que integram o Plano.

O envolvimento de parceiros, mecenas e patrocinadores neste projeto é considerado essencial para a criação de um ambiente social mais favorável ao alargamento de hábitos culturais na área do livro e da leitura. Neste sentido julgamos pertinente referir algumas das parcerias que constam do Relatório de Atividades do Plano Nacional de Leitura, 5º ano, 2010-2011 (pp. 91-116):

- Protocolos assinados com câmaras municipais do continente, num total de 207 ao longo dos 5 anos, o que corresponde a 75% do total das câmaras;
- Protocolo assinado, em 2008, com a Secretaria Regional da Educação e da Cultura da Região Autónoma da Madeira; em 2010 foi formalizada a adesão da Região Autónoma dos Açores, através da assinatura de protocolo com a respetiva Secretaria Regional da Educação e Formação;
- Protocolos e acordos de cooperação com onze fundações, que se traduzem em apoios financeiros, nomeadamente por parte da Fundação Calouste Gulbenkian e da Rede Aga Khan para o Desenvolvimento;
- Acordos com organismos e instituições na área da Saúde, para o desenvolvimento do projeto *LeR+ dá Saúde*;

- Protocolo celebrado com a RTP e com seis jornais e revistas, com vista ao desenvolvimento de projetos pontuais em conjunto, como por exemplo concursos e passatempos;
- Patrocínios de algumas empresas, nomeadamente da Sonae-Continente-Modelo (através do concurso *Pilhas de Livros*, que se traduziu na oferta de livros a escolas, bem como através da oferta de estantes e livros a centros de saúde, no âmbito do projeto *LeR+ dá Saúde*); da PT, com a oferta de livros; dos CTT, com concursos e oferta de livros; da Carris e a Sociedade de Transportes Coletivos do Porto, no âmbito da campanha que inclui divulgação de cartazes do PNL em autocarros em Lisboa e no Porto.

De acordo com a avaliação do Plano, após cinco anos decorridos da sua implementação, os resultados foram claramente positivos. Um dos impactos mais evidente teve que ver com a contribuição decisiva para que nas escolas do ensino básico de todo o país, se tivesse implementado uma atividade regular e consistente de leitura orientada em sala de aula (Costa et al., 2011, p. 94). Segundo a opinião dos professores questionados, verificou-se um reforço significativo das atividades de promoção da leitura, tendo sido a RBE a base de suporte principal na difusão e implementação das atividades do PNL nas escolas. Por sua vez, o PNL foi fundamental no alargamento da RBE a praticamente todas as escolas do ensino básico, para além de ter contribuído para a consolidação do papel das bibliotecas e dos professores bibliotecários nessas escolas (Costa et al., 2011, p. 96).

Os protocolos estabelecidos entre o PNL e um número cada vez mais alargado de câmaras municipais, no sentido do apoio às atividades de promoção da leitura nas escolas, junto da família e nas comunidades locais, mostram outro tipo de impacto do PNL: o envolvimento de uma diversidade de atores sociais, na promoção dos hábitos de leitura e das competências de literacia na sociedade portuguesa (Costa et al., 2011, p. 97). Os vários atores sociais, responsáveis pela aplicação do Plano no terreno, são claros ao afirmar os resultados positivos decorrentes do PNL:

As escolas são unânimes quando afirmam que os professores promovem mais atividades de leitura; as bibliotecas revelam um movimento acrescido de frequentadores; os alunos leem mais e melhor; os pais, por sua vez, estão mais atentos para a importância da leitura na vida dos

filhos, no seu desempenho escolar e na “construção” de futuros cidadãos mais esclarecidos e preparados; por outro lado, a sociedade em geral está mais atenta à leitura (Costa et al., 2011, p. 99).

Na avaliação efetuada à 1ª fase do PNL (2006 a 2011), apesar do impacto positivo das ações implementadas pelo Plano com o apoio da RBE, há objetivos que carecem de evolução, de forma a provocar resultados mais avançados e/ou mais consolidados; outros objetivos poderão ser acrescentados aos iniciais, infundindo inovação ao Plano. Assim, neste relatório de avaliação:

A segunda fase do PLN, a decorrer entre 2011 e 2016, deverá pautar-se pelas linhas de força orientadoras e os programas estruturantes do PNL, mas ganhará também em suscitar novas vertentes, desejavelmente tão estimulantes e eficazes como os da primeira fase (Costa et al., 2011, p.107).

2.2. O contributo da RBE para a promoção da leitura

A promoção da leitura tem sido uma área de intervenção prioritária das bibliotecas escolares em Portugal, espelhada de forma clara nos planos de ação e nos planos anuais de atividades. Por sua vez, o Manifesto da Biblioteca Escolar (2000), diz-nos, ao reportar-se aos seus objetivos, a enorme importância que representa o facto de “criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura”; este aspeto é defendido ainda pela Associação Americana de Bibliotecários Escolares (*cit. in* Ramos, 2011, p. 12), que vê a leitura como um *foundational skill for learning*. Portugal seguiu oficialmente esta política através da Portaria nº 756/2009, de 14 de julho, que define como uma das competências funcionais do professor bibliotecário, o apoio ao desenvolvimento de hábitos e competências de leitura.

Se repararmos no conjunto de projetos e atividades levadas a cabo por outros programas, nomeadamente o PNL, verificamos que grande parte desses projetos são levados à prática em estreita colaboração com a RBE através da figura do professor bibliotecário, que planifica e desenvolve trabalho com os restantes professores da escola ou do agrupamento, e, por vezes, com outras instituições externas à BE, como é o caso das bibliotecas públicas e outros parceiros (como a família). Lages et al. (2007, p. 362) diz-nos mesmo que:

Não seria possível falar da escola sem mencionar a biblioteca e o seu contributo para a formação do gosto pela leitura. É entre os frequentadores mais assíduos da biblioteca da escola que encontramos os alunos que dizem mais gostar de ler ou que dedicam mais tempo diário a esta atividade. Estes alunos deslocam-se a este local sobretudo para ler livros sobre matérias de estudo, para procurar livros para ler nos tempos livres, para preparar trabalhos escolares ou para requisitar livros.

Atualmente a importância das bibliotecas escolares para o desenvolvimento da leitura em Portugal é reconhecida por todos, e a prová-lo está o Barómetro de Opinião Pública aplicado em 2007, no âmbito do Estudo de Avaliação do PNL. De entre um conjunto de aspetos capazes de potenciar a leitura no nosso país, os inquiridos destacaram as atividades de leitura das escolas, o melhoramento da preparação escolar dos jovens e as bibliotecas escolares (Costa et al., 2009).

Na aplicação do Barómetro de Opinião Pública, em 2009, verificou-se, mais uma vez, o papel de destaque atribuído às bibliotecas escolares no desenvolvimento da leitura. A BE desempenha um papel crucial no desenvolvimento de práticas de leitura entre crianças e jovens e pode ser encarada como uma plataforma essencial na redução das desigualdades de oportunidades. De acordo com um professor do 2º ciclo de uma EB 2,3 (*cit. in* Costa et al. 2009, pp. 80 e 81):

[a BE é importante] nem que seja para eles poderem manusear os livros. Porque muitos destes miúdos não têm muitos livros em casa ... A maior parte dos miúdos da população escolar com que nós lidamos não tem hábitos de leitura, os pais não devem ter hábitos de leitura. E o facto de eles virem a um espaço onde há muitos livros que podem folhear... A biblioteca aí tem um papel fundamental.

Segundo Costa et al. (2009) os dados do inquérito RBE de 2008, mostram a implementação efetiva por parte das BE de ações no domínio da promoção da leitura. Podendo constatar-se que 97% das bibliotecas da Rede indicam ter desenvolvido durante o ano letivo da aplicação do inquérito, ações de promoção da leitura.

Quadro 4 - BEs que implementaram ações no domínio da promoção da leitura

	JI, EB1, EB1/JI		Escolas com 2º./3º./S		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	633	94,3%	957	99,0%	1.590	97,1%
Não	38	5,7%	10	1,0%	48	2,9%
Total	671	100%	967	100%	1.638	100%

Fonte: Gabinete RBE, inquérito BE 2008 (cit. in Costa 2009, p. 81)

Este inquérito deu-nos nota de um conjunto alargado de atividades que visam a promoção da leitura, que passamos a enunciar: elaboração de bibliografias temáticas; ações relacionadas com o PNL; ações com uso de meios audiovisuais e digitais; organização de sessões de leitura em voz alta; realização de *ateliers* de leitura expressiva; realização da *Hora do Conto*; apresentação de leituras pelos alunos; colaboração em atividades de promoção da leitura organizadas por outras entidades, com por exemplo Bibliotecas Municipais; promoção de visitas de escritores; produção de materiais pelos alunos, decorrentes das atividades desenvolvidas neste âmbito (Costa et al., 2009, p.82).

De entre as atividades elencadas, 3 destacam-se por se realizarem continuamente: ações relacionadas com o PNL, em articulação com os professores na sala de aula; realização da *Hora do Conto*, em articulação com os professores, fora da sala de aula; produção de materiais pelos alunos, decorrentes das atividades desenvolvidas neste âmbito.

Estes resultados, para além de destacarem o facto de o papel da BE na promoção da leitura passar pela cooperação com os docentes, e, também, de entre as atividades realizadas, a que mais se destaca ser a animação da leitura, vem ainda reforçar a importância do papel das BE no PNL, e nas ações de promoção da leitura desenvolvidas no seu âmbito. Segundo Costa et al. (2009), as BE têm contribuído de forma muito significativa para a concretização do PNL, sustentando a sua ação, ao nível da organização e da dinamização das atividades do PNL nas escolas. Concretamente, o coordenador da BE tem tido um papel muito importante na relação PNL/Escola, na medida em que é o professor de contacto para o PNL nas escolas, sendo-lhe muitas das vezes atribuída a incumbência de coordenar os projetos na escola; cabe-lhe ainda a

responsabilidade de selecionar os livros a adquirir, ainda que em muitos casos em articulação com outros agentes da escola, nomeadamente os professores/educadores e o conselho de docentes/departamento curricular. Por outro lado, além dos professores, os responsáveis das BE são ainda identificados como um dos agentes responsáveis pela organização e dinamização das atividades do PNL nas escolas, pela recolha e difusão de materiais de informação respeitante ao Plano, e ainda por participarem na divulgação das atividades desenvolvidas; a título de exemplo, foram responsáveis pela criação de *blogs* para divulgar as atividades levadas a cabo pela escola na *Semana da Leitura* (PNL).

O inquérito de 2008 veio mostrar o papel significativo e amplamente reconhecido que as bibliotecas escolares tiveram nas atividades desenvolvidas pelas escolas no âmbito das atividades propostas pelo PNL, conforme podemos constatar através da análise do quadro 5.

Quadro 5 - A importância da BE para o desenvolvimento das atividades PNL – 2º ano PNL (unidade: agrupamento/escolas não – agrupadas)

	Nº	%
Nada importante	5	0,6%
Pouco importante	1	0,1%
Importante	164	20,3%
Muito importante	637	78,9%
Total	807	100,0%

Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às Escolas, 2007, 2008 e 2010 (cit. in Costa 2011, p. 33)

Os próprios atores sociais envolvidos, sublinharam o papel crucial das bibliotecas escolares e da RBE no desenvolvimento do PNL nas escolas, aspeto para o qual contribui um conjunto de fatores que passamos a identificar: a boa relação existente de professores e alunos com as bibliotecas escolares; a boa articulação entre as bibliotecas escolares e a RBE, que veio a refletir-se positivamente na planificação e dinamização das atividades nas escolas. O facto de o PNL ter surgido na continuidade de uma dinâmica já existente nas escolas, que vinha sendo desenvolvida pela RBE, no que dizia respeito à promoção da leitura, constitui um fator muito positivo, na medida em que dá alguma garantia do cumprimento dos objetivos estabelecidos. Podemos assim afirmar

que o PNL, em grande medida, está associado ao projeto das bibliotecas escolares e à RBE, verificando-se sintonia entre as pessoas envolvidas e em relação aos objetivos que estão na base de cada um dos projetos, que os coordenadores de BE consideram interdependentes. Esta relação trouxe consequências muito positivas para a BE: contribuiu para reforço das bibliotecas escolares e das relações de professores e alunos com elas; trouxe mais-valias para as escolas, que nem sempre conseguiam fazer a articulação entre a BE e a sala de aulas; a atribuição de verbas para aquisição de livros, em quantidade, nas escolas, veio estimular o trabalho dos professores relacionado com a leitura e um trabalho cooperativo. Por sua vez, o desenvolvimento desse trabalho, promoveu a colaboração entre o professor da sala de aula e o professor bibliotecário, que passaram a trabalhar com um objetivo comum. Passou a verificar-se uma maior ligação do docente à BE, sendo que as visitas a este espaço juntamente com os alunos passaram a ser mais frequentes, e conseqüentemente a sua participação nas atividades propostas pela BE tornou-se mais regular.

Este aspeto é facilmente constatável nos resultados do inquérito (2008) aplicado às escolas no primeiro e segundo anos de implementação do PNL, em que a maioria das escolas considerou “bastante significativo” o aumento da frequência de utilização da BE pelos alunos. A própria leitura em sala de aula, promovida pelo PNL, incentivou a maior utilização das bibliotecas para leitura individual, contribuindo, desta forma, para o uso autónomo e espontâneo da biblioteca escolar pelos alunos. Esta ideia parece ser confirmada em entrevistas efetuadas a alguns professores. O agrado pelos livros lidos em sala de aula ou na BE reflete-se, na procura e requisição desses livros na biblioteca.

(...) um professor lê um excerto de um texto qualquer na sala de aula e diz de que livro é, e eles vêm logo no intervalo à BE perguntar se há aquele livro para levar para casa porque a professora falou nele... Por isso é que é muito importante o trabalho de articulação. Coordenadora de BE de EB1/JI (*cit. in Costa 2009, p. 130*).

Ainda quanto à relação BE/RBE e PNL, julgamos pertinente transcrever um relato de uma coordenadora interconcelhia (*cit. in Costa et al., 2009, p. 132*):

Se eu tivesse que representar num diagrama esta relação, eu faria um círculo, outro círculo, e os dois círculos sobrepunham-se numa interseção... Há uma área que acho que é só no PNL, que tem a ver com a

leitura orientada em sala de aula, que é apoiada do ponto de vista da logística pela biblioteca (...) Depois, há uma área que é mais só da biblioteca, que é a parte que tem a ver precisamente com a articulação curricular, a tal questão da literacia da informação, das tecnologias... (...) E depois temos essa parte comum que é a parte da promoção da leitura, que se traduz depois naquelas atividades todas para além da sala de aula e para além daquilo que é específico da biblioteca e que eu acho que reúne as duas coisas... porque o PNL aí de facto tem um objetivo coincidente com o da biblioteca, não é uma coisa nova para a biblioteca, mas é uma coisa que agora se pode fazer com outra amplitude.

A perceção e opinião dos coordenadores interconcelhios da RBE, em todas as matérias que dizem respeito às bibliotecas escolares, e porque lidam de forma muito próxima com os professores bibliotecários, são de grande valia para aferirmos dados relativos à componente da promoção da leitura e da formação de leitores, aspeto no qual está centrado o trabalho de Costa et al. (2009). Segundo este autor, os coordenadores ajudam a formar uma perceção mais pormenorizada da realidade do objeto em estudo, que não é facilmente captável através do método de inquérito. Partindo, ainda, do estudo de Costa et al. (2009) e com base na opinião dos coordenadores interconcelhios, sabemos que a promoção da leitura e a formação de leitores, no que diz respeito sobretudo aos aspetos lúdicos, tem sido a área mais fácil e mais trabalhada, e a confirmá-lo estão os resultados da aplicação do MABE (Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares)

Instrumento de recolha de informação, criado pela RBE, para que as bibliotecas possam, de forma autónoma, realizar a avaliação da sua ação e definir estratégias de melhoria e desenvolvimento das suas práticas⁸

Frequentemente, as bibliotecas escolares veem a promoção da leitura - geralmente muito associada à animação da leitura, embora a promoção não se esgote na animação - como o objetivo essencial da BE, e daí haver tendência a investir de forma mais acentuada neste domínio. No entanto, as BE desenvolvem atividades na área da animação cultural e da ocupação dos tempos livres, de forma a captar/fidelizar públicos da BE, a fomentar uma utilização autónoma da biblioteca, e ao mesmo tempo

⁸ Disponível em: <http://www.rbe.mec.pt/np4/mabe.html>

evidenciando a biblioteca como um espaço recreativo e de lazer; sendo que, as atividades realizadas mais frequentemente neste domínio são as exposições, a utilização lúdica das TIC e os concursos/jogos/passatempos. Um outro aspeto que tem pautado a ação dos professores bibliotecários diz respeito à diversidade de atividades, de modo a manter o interesse dos alunos pela biblioteca. Considerando os grandes padrões de utilização da BE, destaca-se a sua diversidade: leitura, requisição domiciliária, realização de trabalhos de grupo, estudos, pesquisa em livros, utilização dos computadores, realização de aulas, navegação na internet, visualização de vídeos e audição de música.

Por outro lado, são várias as atividades desenvolvidas pelas BE para fomentar o interesse dos alunos pela leitura. Desde logo temos as feiras do livro, a *Hora do Conto*, dramatizações, clubes de leitura e os *ateliers* de escrita criativa. No conjunto de atividades com maior impacto junto dos alunos, temos: a implementação dos jornais escolares, trabalho desenvolvido em articulação com outros professores; encontros com escritores ou ilustradores, atividade nem sempre de fácil concretização, devido à dificuldade de disponibilização de verbas; e os concursos, sempre com muita adesão por parte dos alunos – Pontapés na Gramática; Caça aos Provérbios, Concurso de Quadras (santos populares); Concurso de Poemas, etc.

Chamamos a atenção para um indicador bastante relevante do impacto da BE na promoção da leitura e na formação de leitores: o volume de empréstimos domiciliários. Segundo o estudo de Costa et al. (2009), e com base no inquérito aplicado às BE em 2008, a média de utilizadores do serviço de empréstimo domiciliário foi de 515 - nas escolas do pré-escolar e 1º ciclo foi de 296 utilizadores e nas restantes foi de 619. Já relativamente ao número de empréstimos domiciliários em 2010, a média foi de 1412 empréstimos de documentos impressos, 112 empréstimos de documentos áudio e vídeo, e 27 empréstimos de documentos multimédia, respetivamente. Constatou-se que ao contrário do número de utilizadores, o número médio de empréstimos é mais elevado nas escolas do 1º ciclo, o que demonstra que recorrem mais frequentemente a este serviço. A este propósito, convém saber que no 1º ciclo é comum existir um horário semanal ou quinzenal para cada turma, a fim de procederem à requisição domiciliária. Isto significa que, semanal ou quinzenalmente, cada aluno levará para casa um livro, independentemente de o ler ou não.

Para incentivar a leitura e as requisições, as BE recorrem as estratégias que achamos interessante referir: a criação de passaportes de leitura, a atribuição de prémios ou reconhecimento público, no jornal da escola ou afixado em placards, do ou dos “leitores do mês” Costa et al. (2009).

Ainda segundo Costa et al. (2011), e com base no inquérito de 2010 efetuado aos professores, verificou-se um aumento do gosto pela leitura de livros, referido como bastante ou muito significativo por mais de 96% dos agrupamentos/escolas em relação ao pré-escolar, 1º e 2º ciclos e por 80% relativamente ao 3º ciclo. Segundo os professores, os efeitos nas atitudes perante a leitura e nas práticas de leitura, dependem de um conjunto de fatores que é importante ter em conta. Assim, há que não esquecer o tempo que decorreu desde o início do projeto, a familiaridade que os alunos têm com os livros, as capacidades e apetências que os alunos apresentam de antemão. Por outro lado, os professores apontam ainda a necessidade de ter em conta a fase de vida em que os alunos se encontram, para avaliar a sua relação com os livros. Sabe-se, por exemplo, que o interesse dos alunos do 3º ciclo pelas atividades desenvolvidas pela BE/PNL é menos acentuado; e que é muito mais difícil captar o interesse destes alunos para as atividades de leitura nesta fase da adolescência, comparativamente com os alunos de outras faixas etárias.

Conclusão: As BE têm vindo a desempenhar um papel claramente importante no que concerne à promoção da leitura. A implementação de múltiplas atividades, fazem com que as BE sejam reconhecidas como recursos amplamente utilizados pelos alunos e que incentivam à leitura. Nesta dinâmica é incontornável destacarmos o impacto do PNL na BE, sobretudo no que diz respeito ao papel desta na promoção da leitura e formação de leitores, que se reflete no aumento da frequência de utilização da biblioteca escolar pelos alunos, no aumento da requisição de livros, numa maior adesão às atividades implementadas pela BE, enfim, um incremento pelo gosto da leitura. Por sua vez, e atendendo a que a promoção da leitura entre o público escolar constitui-se como área de ação prioritária, segundo Costa et al. (2009): “a Rede de Bibliotecas Escolares (...) tem um papel crucial e estruturante na ação do PNL nas escolas, e as bibliotecas escolares têm cimentado a sua função de suporte à concretização do Plano”.

3. Reflexos das políticas de promoção da leitura e da literacia nos resultados do PISA

Os dados do *PISA 2000*, programa promovido pela OCDE, vieram mostrar claramente as grandes fragilidades dos alunos portugueses no que dizia respeito aos seus conhecimentos e competências nos três domínios, considerados fundamentais para uma participação ativa nas sociedades contemporâneas: a literacia em leitura, matemática e ciências. Esta situação levou à intervenção do Estado, através da implementação de reformas políticas capazes de melhorarem os resultados. Referimos, a título de exemplo, a reorganização da rede escolar, a reforma curricular, e a implementação do Plano Nacional de Leitura tendo como parceiro estratégico a Rede de Bibliotecas Escolares, que serviu de plataforma de dinamização dos projetos propostos pelo PNL, junto das escolas.

Até ao momento completaram-se cinco ciclos do programa PISA – 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012. Nos anos de 2000 e 2009 o domínio de referência foi a leitura, tratando-se do domínio sobre o qual nos debruçamos neste trabalho, e ao qual daremos ênfase nesta abordagem. Julgamos oportuno relembrar que ao falarmos na literacia em leitura, nos referimos:

À capacidade de entender e usar textos escritos de diferentes tipos para alcançar objetivos pessoais, para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios e para participar na vida em sociedade (OCDE, 2010, *cit. in* Costa et al. 2011, p. 101).

De acordo com Costa et al. (2011) a literacia em leitura, para além da descodificação e compreensão literal da informação, envolve necessariamente a interpretação e a reflexão, e a capacidade de utilizar a leitura para resolver diferentes tipos de problemas, em vários contextos.

O facto de os anos de 2000 e do 2009 terem tido como domínio de referência a leitura, permite-nos fazer comparação de dados de forma a avaliar de forma fiável a evolução verificada nesses anos. Segundo a OCDE (*cit. in* Costa et al. 2011, p. 101), nesse período de tempo, houve claramente uma melhoria das competências de leitura dos alunos portugueses; tendo-se verificado um aumento da pontuação média e uma aproximação ao valor médio do conjunto dos países da OCDE.

Um outro aspeto bastante positivo diz respeito à diminuição das desigualdades entre os alunos portugueses no domínio da leitura. Tal situação deveu-se, sobretudo, a uma acentuada diminuição do peso dos alunos com níveis de literacia muito baixos e não tanto pela via do aumento do peso daqueles que se situam nos níveis de competência mais elevados. O que é de destacar neste ponto, é a constatação de uma melhoria significativa dos resultados dos alunos com níveis de competência mais baixos; sendo que, 26,3% dos alunos situavam-se abaixo do nível 2 em 2000, decrescendo esse valor para 17,6% em 2009 (Costa et al., 2011, p. 102).

Na avaliação mais recente, efetuada em 2012, a OCDE dá nota de uma ligeira descida da média em relação a Portugal, no que toca à literacia em leitura e em ciências. Na literacia em leitura, Portugal obteve 488 pontos, o que fica ligeiramente aquém da média de todos os países da OCDE, 496 pontos. No entanto, há 3 anos, em 2009, Portugal conseguiu mais 1 ponto, 489, e a média da OCDE registou-se nos 493, o que fez o país subir para a 21^a posição do ranking da OCDE. Atualmente está na 25^a posição entre os 34 estados-membros daquela organização. Apesar desta ligeira quebra, a OCDE sublinha as melhorias que o país obteve desde que começou a ser avaliado (2000), e destaca o facto de no caso da literacia em leitura, o país estar entre os 13 que mais melhoraram o seu empenho desde 2000 até 2012. Por outro lado, segundo a OCED (*cit. in Wong, 2013, p. 2*) destaca-se o facto de os alunos portugueses de 15 anos que foram submetidas às provas do PISA – que não avaliam conhecimentos curriculares, mas sim se os alunos sabem aplicar na vida real conhecimentos no âmbito da leitura, matemática e ciências – terem melhorado os resultados em 1,6% pontos entre os anos 2000 e 2012.

A organização considera que o país, ano após ano, foi melhorando o seu desempenho – em 2000, Portugal encontrava-se com 470 ponto e em 2012, data da última avaliação, subiu para 488 pontos – o que é extremamente positivo, motivador e indicador de que as políticas implementadas em Portugal estão no caminho certo. No entanto, convém dar nota que, para além de não ter sido apenas Portugal a fazer esta evolução, há um caso que merece destaque e que diz respeito à Polónia. Este país, que também se encontrava na casa dos 470/480 pontos, conseguiu ultrapassar os países na mesma situação e colocar-se na sexta posição (518 pontos) do ranking dos países da OCDE. Face a esta constatação, Portugal apesar de estar no caminho certo tem que caminhar no sentido de

melhorar cada vez mais as políticas implementadas e se necessário avançar com novas medidas, capazes de acelerar o processo de reconversão dos resultados em Portugal.

PARTE III - EXPLANAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

1. Apresentação do estudo

Por razões que se prendem com a tipologia de trabalho que realizamos de há três anos para cá – acompanhamento das bibliotecas escolares na qualidade de técnica da Câmara Municipal de Felgueiras no Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE) –, surgiram-nos, inevitavelmente algumas interrogações que gostaríamos de ver esclarecidas, para melhor compreender o papel das BE na promoção dos hábitos de leitura. É no intuito de dar resposta a essas interrogações, que surge a segunda parte deste trabalho e que consiste na apresentação de um estudo empírico efetuado nas escolas do concelho de Felgueiras, no ano lectivo 2014/2015.

Assim, após uma pesquisa exaustiva de diversos autores nacionais e internacionais, sobretudo no âmbito dos hábitos de leitura e das bibliotecas escolares, e com base na perspectiva de Quivy (2005, p.44), segundo a qual o modo de dar início a um trabalho de investigação científica “consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida”, definimos a problemática a abordar, formulando a seguinte questão:

As Bibliotecas Escolares do concelho de Felgueiras cumprem o seu papel na promoção dos hábitos de leitura?

Esta pergunta, inevitavelmente, suscita-nos curiosidade em relação a outros aspetos que lhe estão associados, levando-nos a formular outras questões:

- As comunidades escolar e extra-escolar estão envolvidas nas actividades e projectos planeados pela BE, a fim de promover os hábitos de leitura?
- A colecção da BE é muito solicitada quer por alunos quer pelos docentes?
- A BE articula com os docentes as suas ações de promoção da leitura?

Depois de definido o problema planeou-se a metodologia a utilizar.

2. Metodologia

2.1. Caracterização da amostra do estudo

Invocando, mais uma vez, razões de ordem profissional, as quais se prendem com o exercício de funções no Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), da Câmara Municipal de Felgueiras, achamos por bem delimitar este estudo às BE deste Concelho; realidade que nos interessa conhecer com detalhe, de forma a podermos dar um apoio mais eficaz junto dessas BE, na promoção dos hábitos de leitura.

Dentro das escolas do concelho de Felgueiras, o nosso estudo centrou-se no 2º e 3º ciclos do ensino básico. Deixamos fora da amostra de estudo as escolas do 1º ciclo do ensino básico, atendendo a que num universo de 27 escolas, apenas 3 estão integradas na Rede de Bibliotecas Escolares. Também excluimos o ensino secundário, na medida em que, na nossa opinião, nesta faixa etária (15 anos e seguintes) os hábitos de leitura já estão relativamente definidos. O maior e mais difícil desafio para as BE quanto à implementação do gosto pela leitura, a fase crucial da luta pela promoção da leitura, dá-se - para além do 1º ciclo - precisamente no 2º e 3º ciclos. Na frequência do secundário, se não existe já algum interesse pela leitura, será muito mais difícil inverter esse rumo. Assim, consideramos que o nosso trabalho ganharia em coerência e consistência ao incidir exclusivamente tendo como amostra de estudo apenas o 2º e 3º ciclos.

As bibliotecas escolares em análise, encontram-se todas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, sendo que a adesão das mesmas se efetuou em anos diferentes; a primeira foi integrada em 2003 e a última em 2012, conforme o quadro 6.

Quadro 6 - População do estudo

Agrupamento / Escola	Designação utilizada neste estudo	Nº de professores bibliotecários	Nº de bibliotecas integradas na RBE	Ano de integração na RBE
Agrupamento de Escolas de Airães	BE3	1	1	2008
Agrupamento de Escolas de D. Manuel de Faria e Sousa	BE1	1	1	2008
Agrupamento de Escolas de Felgueiras	BE4	1	1	2008
	BE7	1	1	2012
Agrupamento de Escolas de Idães	BE2	1	1	2008
Agrupamento de Escolas da Lixa	BE6	1	1	2003
	BE8	1	1	2008
Escola Secundária de Felgueiras	BE5	1	1	2005
Total		8	8	

Atendendo à relevância do papel que os professores bibliotecários podem assumir quanto à promoção dos hábitos de leitura, e, por razões que se prendem, mais uma vez, com a tipologia de funções que exercemos atualmente, afigurou-se-nos oportuno estudar a problemática definida, junto dos professores bibliotecários, num total de 8, em 8 bibliotecas escolares, conforme quadro anterior; excluindo, pelos motivos já referidos, o 1º ciclo do ensino básico e o ensino secundário.

Antes de mais, afigura-se-nos importante contextualizar, sucintamente, o contexto em que se enquadra a amostra em estudo:

O concelho de Felgueiras fica situado no Distrito do Porto e está integrado na NUT II Norte de Portugal e na NUT III Alto Tâmega, conforme figura 1 e 2, respetivamente. Tem uma área territorial de 115,7km² e subdivide-se em 20 freguesias, de acordo com a Reorganização Administrativa do Território (Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro), conforme figura 3. O município confronta a Norte com o concelho de Fafe, a Nordeste

com Celorico de Basto, a Noroeste com Vizela e Guimarães, a Sudoeste com Lousada, e a Sueste com Amarante, conforme figura nº 3.

Figura 1 - Concelho de Felgueiras no NUT II



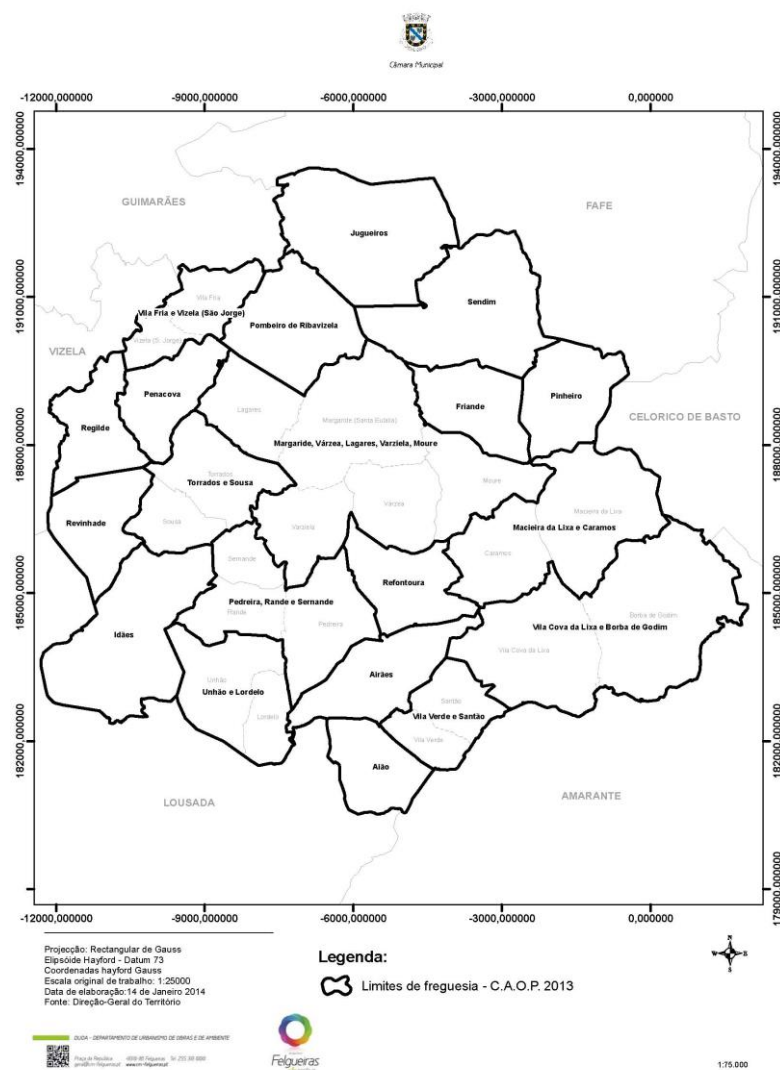
Fonte: www.marktest.com/wap/a/n/id~2a3.aspx

Figura 2 - Concelho de Felgueiras no NUT III



Fonte: <http://www.ffp.pt>

Figura 3 - Freguesias do concelho de Felgueiras e concelhos limítrofes



Fonte: www.cm-felgueiras.pt/pt/mapa

Com uma área total de 115,7 km², o concelho de Felgueiras deparou-se entre 2001 e 2011 com um aumento da população de 57.641 para 58.120, retrocedendo ligeiramente em 2013 para os níveis de 2001, 57.789 habitantes. O mesmo movimento se verifica em relação à densidade populacional por km²: em 2001 com uma densidade populacional de 498,2 habitantes por km², em 2011 com 502,2, e em 2013 com 499,3 habitantes por km².

⁹ Todos os dados estatísticos apresentados neste parágrafo e nos seguintes foram obtidos na seguinte fonte: <http://www.pordata.pt/municipios>

O índice de jovens com menos de 15 anos tem vindo a decrescer – 22,5% (2001), 17,0% (2011) e 15,8% em 2013; na proporção inversa constatamos que a população idosa vê aumentar os seus níveis, assim: em 2001 deparávamo-nos com uma população de idosos a rondar os 9,6%, em 2011 verifica-se um crescimento acentuado do número de idosos que se fixa nos 12,1% e finalmente, em 2013, ainda que ligeiro, continua a verificar-se um crescimento da percentagem de idosos de 12,1% para 12,8%. A corroborar esta constatação está o índice de envelhecimento da população que entre 2001 e 2013 teve um aumento bastante acentuado, passando dos 42,9% para 81,2%, quase o dobro da percentagem num período que pouco ultrapassa os 10 anos. O número de nascimentos tem diminuído progressivamente (780 em 2001, 498 em 2011 e 441 em 2013), e, sobretudo, os dados sobre o saldo natural são eloquentes (432, 146 e 55), o que corrobora essa hipótese. Ainda assim, o rácio entre jovens e idosos manteve-se superior aos indicadores nacionais. O índice de envelhecimento (idosos por cada 100 jovens) passou de 42,9 para 81,2 entre 2001 e 2013; porém, a evolução do mesmo valor a nível nacional foi de 101,6 para 133,5. Conclui-se daqui que a população do concelho pode ser considerada jovem, no contexto nacional; mas também temos de concluir que está a envelhecer a um ritmo superior ao da média nacional, o que é claramente preocupante.

A história económica recente deste concelho está ligada à industrialização, centrada na indústria do calçado (a partir dos anos 1980s). Esta evolução constituiu uma ruptura significativa com o passado, ligado às actividades agrícolas. Mais recentemente ainda, verificamos o crescimento do sector terciário, sem que o secundário deixe de ser predominante. Assim, a distribuição da população activa por sectores, entre 2001 e 2011, faz-se da seguinte forma: no sector primário, temos a passagem de 3,1% para 1,7%; no sector secundário, de 70,1% para 60,1%; por fim, no sector terciário, temos a passagem de 26,8% para 38,3%. Ou seja, trata-se de um concelho onde o sector primário está em vias de extinção acelerada, e onde o secundário recuou ligeiramente em favor do terciário. Por fim, os níveis de desemprego são significativamente inferiores às médias nacionais, ainda que nos últimos anos essa diferença se tenha reduzido: de 3,7% em 2001 para 10,3% em 2011, no concelho; 6,8% para 13,3%, no mesmo período, a nível nacional.

No que toca à Educação, Felgueiras está globalmente a par das médias nacionais. Desde logo, as taxas brutas de escolarização nos níveis básicos e secundário, relativas a 2010/2011, correspondem respetivamente a 113,9% e a 109,6%. Esses valores estão

globalmente a par dos da região do Tâmega (119,5% e 96,3%, respetivamente), sendo porém ligeiramente inferiores aos da média nacional (122,2% e 134,9%)¹⁰. Também as taxas de retenção e desistência do concelho de Felgueiras, para o mesmo ano lectivo 2010/2011 (7,8% para o ensino básico e 16,1% para o secundário), estão a par das regionais (6,7% e 18%, respetivamente), e das nacionais (7,5% e 20,8%).

De resto, os valores relativos a população não escolarizada, de idade superior a 15 anos, acompanham as médias regionais e nacional, tanto de forma instantânea como na sua evolução: em 2001, 17,5% no concelho, para 21,1% no Tâmega e 18% no país; em 2011, 10,9% no concelho, para 12,4% no Tâmega e 10,4% no país.

Já no que diz respeito à população com ensino secundário, também de idade superior a 15 anos, o concelho acompanha de forma muito semelhante os valores da região, mas fica significativamente abaixo dos valores nacionais: em 2001, 6,3% no concelho para 6,4% no Tâmega e 13,3% no país; em 2011, 11,9% no concelho para 11,1% na região e 15,7% no país. Porém, é notória a evolução positiva, tanto em valores absolutos (6,3% para 11,9%: quase o dobro) como relativos (comparando com o país, a diferença passou de 6,3% x 13,3%, para 11,9% x 15,7%). A continuar a verificar-se esta evolução, e não havendo deterioração das condições socioeconómicas e educativas do país, é possível que o concelho entre em sintonia com os valores nacionais a médio prazo. Infelizmente, não temos dados para 2013, pelo que não nos é possível aferir esta hipótese; ainda que, de acordo com informações obtidas no decurso deste trabalho, e que iremos expor e analisar mais adiante, a evolução recente das condições educativas se tenha deteriorado.

2.2. Instrumentos de investigação utilizados

Depois de termos definido a questão central deste estudo – perceber se as Bibliotecas Escolares do concelho de Felgueiras cumprem o seu papel na promoção dos hábitos de leitura –, interrogámo-nos sobre a melhor abordagem e metodologia para recolher os dados necessários para este estudo, optámos pelo método de investigação estudo de caso. Ao optarmos por um estudo de caso tivemos em conta o que Bell (2004, p. 23) nos diz acerca deste tipo de abordagem:

¹⁰ Dados sobre Educação a nível nacional, relativos a 2012, obtidos em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2012.pdf)

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

Estando conscientes, por um lado, das limitações de um estudo de caso, pelo facto de a generalização não ser possível, por outro lado, consideramos que podemos contribuir para eventuais orientações a nível do trabalho desenvolvido nas bibliotecas escolares do concelho de Felgueiras, no que concerne à promoção da leitura. Segundo Bassey (*cit. in* Bell, 2004, p. 24)

Se os estudos de caso (...) visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se (...) alargarem os limites do conhecimento existente, podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional.

Partindo do princípio que existem instrumentos de recolha de dados utilizados com maior frequência neste tipo de abordagem, detivemo-nos, uma vez mais, na opinião de Bell (2004, p. 23), seguindo as suas indicações:

Apesar de a observação e as entrevistas serem os métodos mais frequentemente utilizados nesta abordagem, nenhum método é excluído. As técnicas de recolha de informação selecionadas são aquelas que se adequam à tarefa.

Deixando de lado considerações metodológicas mais aprofundadas sobre as vantagens e desvantagens dos métodos de investigação quantitativa e a qualitativa, decidimos optar por uma abordagem mista, aquela que se nos afigurou como sendo a que melhor ia de encontro aos nossos objetivos.

Cientes de que uma das principais limitações do questionário por inquérito diz respeito à “superficialidade das respostas, que não permitem a análise de certos processos” (Quivy 2004, p. 189), achamos conveniente recorrer à entrevista como forma de complemento do estudo em mãos. Optamos por entrevistar cinco dos oito professores bibliotecários que faziam parte da amostra de estudo, tendo como critério de seleção para a entrevista, as escolas que possuíam 2º e 3º ciclos. Verificando que em duas das escolas da amostra havia apenas o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, não contemplamos para a entrevista os professores bibliotecários destas duas instituições. Atendendo a que numa outra escola, apesar de ter o 2º e 3º ciclos, a BE só está a funcionar desde o ano de 2012 (altura em ficou integrada na RBE) achamos por bem

não entrevistar este professor bibliotecário, na medida em que a BE pela qual é responsável ainda está em fase de início de actividade, e consequentemente a sua experiência relativa à BE em que exerce funções ainda não é suficiente.

Detenhamo-nos, então, nas duas abordagens de recolha de dados pelas quais optámos:

2.2.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário, segundo Quivy (2004, p. 188)

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, (...) uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores (...).

Para o autor, Quivy (2004), a aplicação de um questionário possibilita a quantificação e o tratamento de uma multiplicidade de dados, permitindo ainda proceder a numerosas análises de correlação. As principais vantagens deste método passam, ainda segundo Quivy (2004), pela sua precisão e rigor; características que permitem satisfazer o critério de intersubjetividade; e ainda pela “capacidade dos meios informáticos, que permitem manipular muito rapidamente um grande número de variáveis [e, finalmente, pela] clareza dos resultados (...), nomeadamente quando o investigador aproveita os recursos da apresentação gráfica das informações.” (Quivy, 2004, p. 224).

Baseando-nos novamente em Quivy (2004, p. 190), e atendendo ao “carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo”, são apontadas algumas condições a ter em conta quando se elabora um questionário por inquérito, nomeadamente, rigor na escolha da amostra; formulação clara e inequívoca das perguntas; correspondência entre o universo de referência das questões e o universo de referência do inquirido; transmissão de confiança e credibilidade por parte do inquiridor ao inquirido.

O questionário por nós aplicado, foi elaborado com base nos questionários do MABE – *Modelo de Avaliação de Bibliotecas Escolares* – da responsabilidade do Gabinete Nacional da Rede de Bibliotecas Escolares. Esta opção fundamenta-se no facto de os referidos questionários terem sido aplicados por um organismo público, com responsabilidades diretas no que concerne às bibliotecas escolares; este aspeto dá-nos

garantia do cumprimento dos procedimentos anteriormente referidos e dos mais adequados quanto à construção de um instrumento de recolha de dados desta natureza. Dentro da estrutura do MABE, interessou-nos o seu ponto *B – Leitura e literacia*. Este documento contém um conjunto de orientações bastante pormenorizado e abrangente, juntamente com critérios de avaliação, e cremos que constitui um excelente instrumento prático de aferição das atividades das BEs.

Este questionário foi construído após uma revisão da literatura de diversos autores nacionais e internacionais, no que toca aos aspetos de carácter metodológico, a ter em conta na elaboração de instrumentos deste tipo. O nosso objetivo tratou-se de, através deste procedimento, formular questões cujas respostas nos possibilitassem ter uma imagem clara do funcionamento das BE e do seu trabalho em prol da promoção dos hábitos de leitura. Tivemos sempre em mente os três princípios basilares na elaboração de qualquer questionário: O Princípio da Clareza, o Princípio da Coerência e o Princípio da Neutralidade. As questões, por um lado, devem primar pela clareza, serem concisas e unívocas, devem corresponder à intenção da própria pergunta; por outro lado, devem ser formuladas de maneira a não induzir a uma determinada resposta; por fim, o inquirido não deve estar sujeito ao referencial de juízos de valor ou preconceitos do autor do questionário. Com o objetivo de evitar questões que não cumprissem estes princípios, testamos o questionário junto de dois professores bibliotecários que não faziam parte da amostra de estudo. De acordo com as opiniões verbais expressas pelos respondentes e pela análise das respostas dadas, algumas questões foram reformuladas.

Damos ainda nota que, na elaboração das perguntas do questionário optamos pela construção de questões fechadas e mistas. Como indica a literatura sobre o assunto (Bell, 2004; Quivy, 2004), as perguntas fechadas constituem uma forma de objetivar as respostas, favorecendo uma maior padronização e uniformização dos dados. Utilizaram-se diferentes tipos de perguntas que incluíram, com base no objetivo pretendido, formato de categoria – o respondente selecionou uma resposta de entre um conjunto de categorias – e de grelha – o respondente registou respostas a uma ou mais questões ao mesmo tempo. Nos casos de resposta mista, em que foi necessário escrever, esta era de carácter rápido e objetivo.

O questionário foi elaborado recorrendo à aplicação GoogleDocs, a qual, no nosso entender, trás algumas vantagens: por um lado, permite elaborar o questionário sem

grandes complicações, por outro, o seu envio aos inquiridos é simples, e a resposta por parte destes é efetuado de forma rápida – o inquirido apenas tem que clicar no botão específico para o efeito. Por fim, esta ferramenta para além de permitir a recolha automática dos dados e a sua exportação para vários formatos, entre os quais o Excel, permite efetuar o seu tratamento e respetiva visualização em gráficos e tabelas, com frequência e percentagem.

Na versão final (anexo I), este questionário ficou organizado em 5 partes, que passamos a designar:

A - Caracterização da comunidade escolar;

B - A BE e os recursos humanos;

C - Integração da BE na escola;

D - Caracterização da coleção da BE;

E - Ação da BE na promoção da leitura.

A - Caracterização da comunidade escolar

Nesta parte era nosso objetivo ficar a conhecer de forma mais detalhada a escola, a realidade onde o estudo decorreu, nomeadamente no que diz respeito à sua designação e ao agrupamento em que estava integrada, assim como o número total dos alunos e a sua distribuição por ciclos de ensino (2º e 3º).

B - A BE e os recursos humanos

Porque o sucesso das áreas de intervenção da BE, inclusive no que diz respeito à promoção do livro e da leitura, passam em grande medida pelo empenho dos seus recursos humanos e, em parte, pelo número dos elementos da equipa, este inquérito pretende aferir aspetos como: o número de anos de experiência do professor bibliotecário, o número de horas de formação que tem na área de Biblioteca; o número de professores que constitui a equipa e respetivos anos de experiência a trabalhar em BE.

C - Integração da BE na escola

É fundamental que a BE esteja plenamente integrada na escola, fazendo parte dos seus documentos normativo (regulamento interno, projeto educativo, plano anual e plurianual), devendo o professor bibliotecário estar presente em todas as reuniões normalmente realizadas - reuniões do Conselho Pedagógico, de Departamento, de Conselho de Turma e de Docentes. Para além do apoio

dos órgãos executivos, a BE tem que estar envolvida em toda a dinâmica escolar sob pena de não conseguir cumprir as suas funções e objetivos, concretamente no que à promoção do livro e dos hábitos de leitura diz respeito.

D - Caracterização da coleção da BE

Neste ponto, tivemos como objetivo recolher dados sobre a coleção da BE: se vai de encontro às necessidades e gostos dos utilizadores; quais as medidas implementadas no sentido de zelar pela variedade da sua coleção; se dispõe de catálogo, se este está informatizado e à disposição dos utilizadores; se a coleção disponibiliza recursos de informação diversificados, incluindo recursos organizados em linha; quais os índices de utilização da coleção por parte dos alunos e professores.

E - Ação da BE na promoção da leitura

Neste campo, pretendemos aferir se a BE tem por hábito solicitar o envolvimento de outras instituições/pessoas exteriores à escola, no que concerne às atividades de promoção da leitura e literacia implementadas; quais as atividades que desenvolve com mais regularidade neste âmbito - concursos de leitura, clubes de leitura, jornais/newsletter, encontro com escritores, exposições relacionados com autores ou obras, etc. -; com que frequência envolve ou articula com os docentes as suas ações.

Este inquérito foi aplicado em fevereiro de 2015, tendo sido previamente dirigida uma carta ao diretor de cada um dos agrupamentos envolvidos no estudo, onde se procedia à nossa apresentação e era dado conhecimento do âmbito em que estava a ser realizado este estudo. Na mesma carta, alertávamos para o interesse da investigação e solicitávamos a colaboração do(s) professor(es) bibliotecário(s), no sentido de responder ao questionário, cuja cópia seguia em anexo, e que posteriormente seria enviado para o professor(s), via email. No final de março, consideramos o processo de recolha de dados encerrado.

2.2.2. Entrevista

A entrevista é outro instrumento de recolha de dados de grande utilidade, permitindo “ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” Quivy (2004, p. 192).

Ainda segundo Quivy (2004, p. 192), “os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade daquele (...)”, o que permite “recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” Quivy (2004, p. 192). No entanto, o investigador deve permanecer atento, de forma a conseguir que as intervenções tragam elementos de análise o mais fecundos possível. Uma das principais vantagens da entrevista reside precisamente no “grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” Quivy (2004, p. 194).

A aplicação da entrevista foi precedida de alguns procedimentos específicos: realização de contactos telefónicos com os entrevistados – a solicitar a entrevista, a informá-los dos objetivos da mesma e a marcar data, hora e local, para a sua realização – e com os diretores dos agrupamentos a que pertenciam os entrevistados – a solicitar autorização para realizar as entrevistas.

O ambiente relacional entre o entrevistador e os entrevistados foi fácil de criar, uma vez que existe uma relação de trabalho e de confiança entre os mesmos, de três anos letivos. Porém, por parte do entrevistador, não foi descurada a regra da reciprocidade, regra fundamental das relações humanas, de forma a colocar o entrevistado à vontade, fazendo-o sentir que a informação que nos vai conceder é de facto importante para o nosso trabalho.

Assim, depois de lembrarmos os objetivos do estudo, de agradecermos a disponibilidade demonstrada pelos entrevistado e garantirmos a confidencialidade no tratamento dos dados, conduzimos a entrevista de forma a extrair a informação de que necessitávamos.

No decorrer da entrevista tivemos o cuidado de ouvir cada entrevistado com atenção, e de respeitar o seu ritmo. Tentamos, dentro do possível, não condicionar as respostas, embora tenhamos consciência da dificuldade em manter a imparcialidade e não influenciar os entrevistados com o nosso ponto de vista.

As entrevistas foram realizadas em maio de 2015, com recurso ao gravador e com autorização prévia dos entrevistados.

3. Exposição, análise e interpretação dos dados recolhidos

O primeiro objectivo desta fase de análise da informação é a verificação empírica. Uma segunda função da análise da informação passa pela interpretação de factos que tenham surgido inesperadamente para que, no momento das conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e investigação para o futuro.

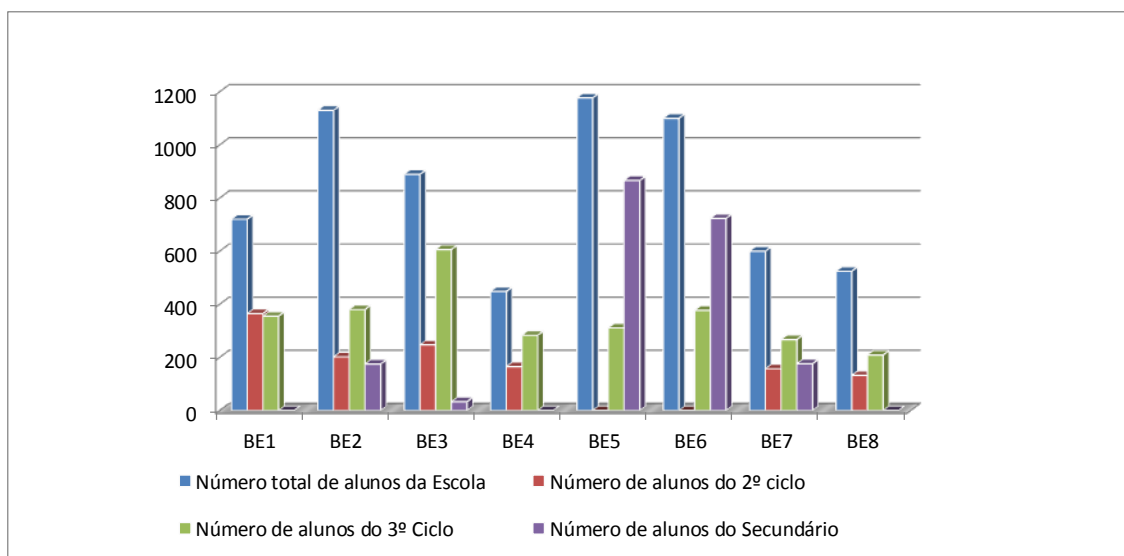
Assim, de entre os diferentes métodos de análise da informação, neste trabalho de investigação foram aplicados: a) a análise estatística de dados – no que ao inquérito por questionário diz respeito – b) a análise de conteúdo, no que concerne à entrevista realizada.

- a) **Análise estatística de dados:** Os resultados que a seguir apresentamos reportam-se, como anteriormente referimos, a 8 escolas do concelho de Felgueiras, as quais identificamos apenas por BE e um número (BE1, BE2...). No sentido de simplificar a compreensão dos resultados obtidos, optamos por apresentá-los seguindo a estrutura do próprio questionário. Os dados recolhidos foram analisados de forma exaustiva, procedendo-se de seguida ao cruzamento de dados de forma a analisar as relações das diferentes variáveis presentes no inquérito.
- b) **Análise de conteúdo:** incide sobre múltiplas situações, nomeadamente as entrevistas (pouco directivas), tratando-se de uma das situações aplicadas na nossa investigação, para além do inquérito por questionário, anteriormente mencionado.

Da recolha de dados efetuada para a parte empírica deste trabalho no que diz respeito às entrevistas, tendo estas sido analisadas mediante o seu conteúdo, levaram-nos a refletir sobre as respostas obtidas, o que, tal como era de prever, nos surpreendeu com perspectivas úteis, complementares e esclarecedoras dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário, justificando claramente o motivo pelo qual este tipo de instrumento de recolha de dados foi por nós selecionado para este estudo.

3.1. Exposição e análise dos resultados do inquérito

Gráfico 1 - Número de alunos e sua distribuição por ciclos



De acordo com o gráfico 1, as escolas cujas bibliotecas foram alvo de estudo têm entre 400 e 1170 alunos. Consta-se que a BE4 e a BE8 têm entre 400 e 500 alunos, a BE7 perto de 600, enquanto a BE1 e a BE3 se enquadram na casa dos 700 e 850 respetivamente; por fim, a BE6 ultrapassa a barreira dos 1000, mais concretamente 1100 estudantes, a BE2 apresenta-se com cerca de 1150 e a BE5 com cerca de 1170 alunos. Através deste quadro deparamo-nos ainda com duas escolas que não têm o 2º ciclo, apenas o 3º ciclo e o secundário, enquanto 3 escolas não estão contempladas com o ensino secundário, as restantes (BE2, BE3 e BE7), têm alunos tanto do 2º e 3º ciclos, como do ensino secundário, o que nos indica que se trata de escolas enquadradas em zonas com uma população estudantil mais reduzida.

No que diz respeito à distribuição do número total dos alunos pelos diferentes ciclos de ensino deparamo-nos com uma certa irregularidade, sendo que a maioria dos alunos se enquadra no 3º ciclo.

Quadro 7 - Ano de integração da BE na RBE

	BE1	BE2	BE3	BE4	BE5	BE6	BE7	BE8
2012							X	
2011								
2010								
2009								
2008	X	X	X	X				X
2007								
2006								
2005					X			
2004								
2003						X		

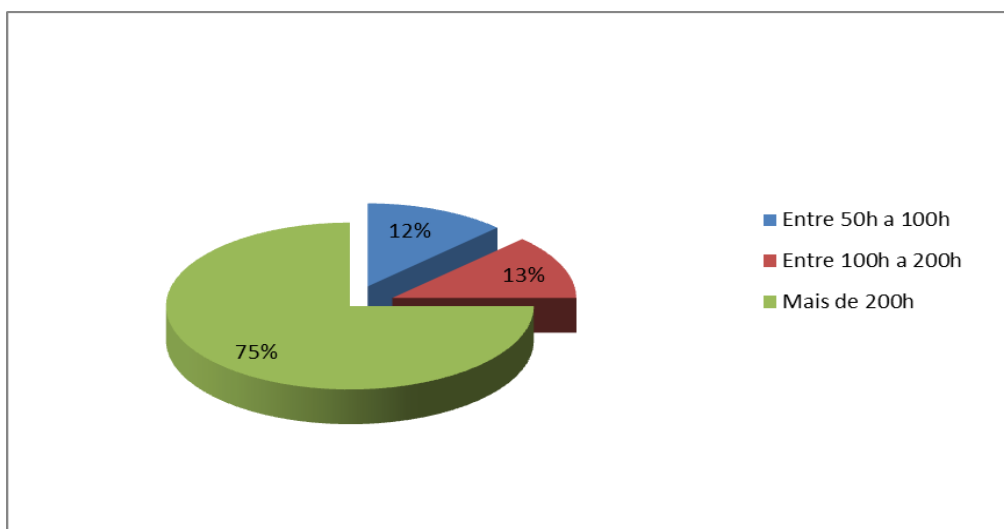
Das 8 bibliotecas analisadas, verifica-se que as datas da sua integração na RBE não são muito díspares, oscilando entre 2003, data da integração da primeira biblioteca escolar na Rede, e 2012, data da última integração de uma BE na Rede. Verificamos ainda que a BE5 aderiu à RBE pouco tempo após a BE6 (2003), mais concretamente em 2005. O ano de 2008 destaca-se, na medida em que aderiram à Rede 5 das 8 bibliotecas atualmente integradas, o que se traduz em 62% da totalidade integrada, conforme se pode verificar no gráfico anterior.

Quadro 8 - Anos de experiência do professor bibliotecário

	BE1	BE2	BE3	BE4	BE5	BE6	BE7	BE8
1 Ano								
2 a 3 Anos				X				
Mais de 3 Anos	X	X	X		X	X	X	X

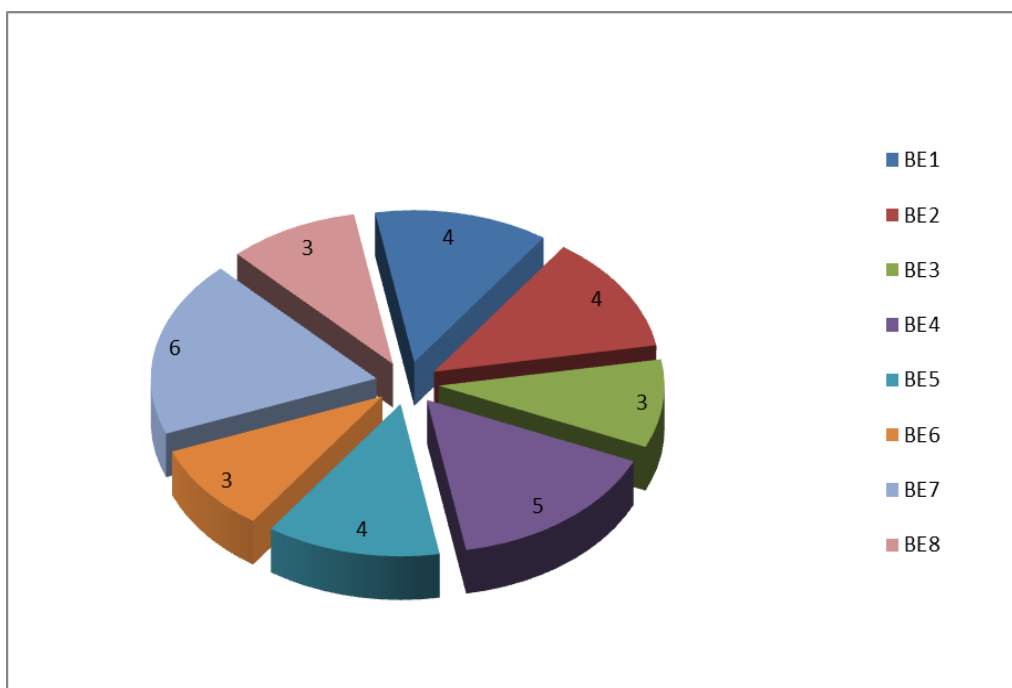
Com base na análise do quadro 8, a maioria (87,5%) dos professores bibliotecários das escolas do concelho de Felgueiras, tem bastante experiência no desempenho desta função: mais de 3 anos (BE1, BE2, BE3, BE5, BE6, BE7 e BE8). Existe apenas um professor bibliotecário com 2 a 3 anos (BE4).

Gráfico 2 - Professor bibliotecário: formação contínua na área de biblioteca



Quanto à formação contínua dos professores bibliotecários, na área específica de biblioteca, verificamos que os professores das BE do concelho de Felgueiras investem bastante na formação contínua, isto é: 75% deles tem mais de 200h de formação, 13% entre 100 e 200h, 12% entre 50% e 100h. O facto de todos os coordenadores possuírem formação contínua, é um aspeto bastante relevante, na medida em que a portaria nº 756/2009, de 14 de julho, através da qual foi criada a função de professor bibliotecário, dá indicações no sentido de o diretor de agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, selecionar e designar para as funções de professor bibliotecário, aqueles que possuam 4 pontos de formação académica (sendo que cada ponto corresponde a 25 créditos) ou contínua na área de bibliotecas escolares (artº 5º alínea b)). Como anteriormente foi possível constatar através da análise do gráfico 2, 73% dos coordenadores ultrapassa as 200h horas de formação, isto é, vão para além dos 4 pontos necessários para ocupar o cargo de professor bibliotecário.

Gráfico 3 - Número de professores da equipa



Segundo a Portaria nº 756/2009, de 14 de julho, que criou a função de professor bibliotecário nas escolas, a biblioteca deve ter uma equipa de trabalho permanente, constituída por um professor bibliotecário, designado como coordenador, alguns docentes e um técnico adjunto.

Quanto às equipas docentes das bibliotecas do concelho de Felgueiras, não verificamos grandes disparidades quanto aos profissionais que as constituem, como se pode ver através da análise do gráfico 3. As equipas são constituídas no mínimo por 3 docentes (BE3, BE6 e BE8) e no máximo por 6 (BE7). É de constatar, ainda, que existe uma BE com uma equipa de 5 docentes (BE4), e três bibliotecas escolares com equipas de 4 docentes (BE1, BE2 e BE5). Podemos assim aferir que a maioria das equipas tem entre 3 e 4 docentes, o que equivale a 75% das equipas, e que uma minoria (25%) possui entre 5 e 6 docentes.

Quadro 9 - Número total de horas dos professores da equipa

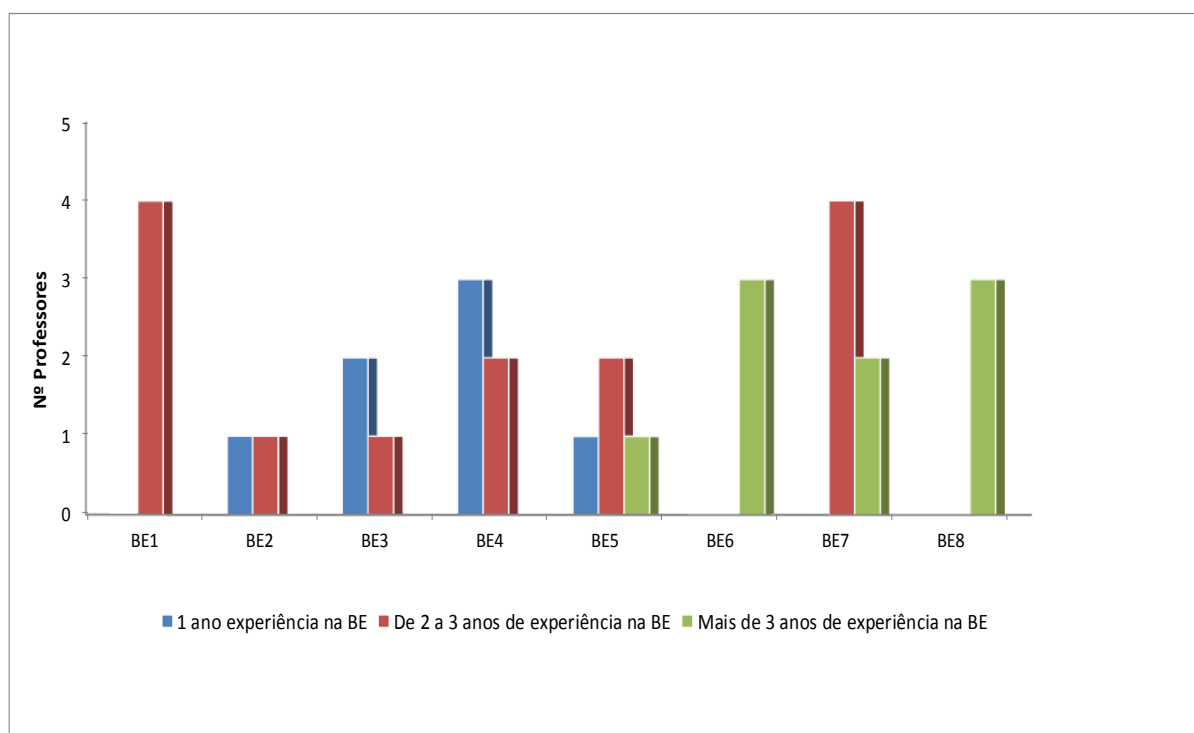
	BE1	BE2	BE3	BE4	BE5	BE6	BE7	BE8
Nº de horas por semana	18h	3h	4h	38h	10h	35h	38h	12h

No que respeita ao número total de horas de serviço, por semana, que os professores da equipa dedicam à BE, as realidades são muito díspares, como se pode constatar no quadro 9. Deparamo-nos com equipas que dispõem de 3h/4h de serviço, o que é manifestamente reduzido, enquanto outras dispõem de 38h; referimo-nos concretamente às BE2/BE3 e às BE4/BE7 respetivamente. Depois temos a BE1, cuja equipa não atinge a barreira das 20h de serviço na biblioteca escolar, ficando-se pelas 18h; de seguida temos a BE8 com 12h, e a equipa da BE5 com 10 horas.

Na análise do quadro anterior, é de destacar o facto de, entre as 8 bibliotecas escolares em análise, apenas três terem equipas que ultrapassam a barreira das 20h ao serviço da BE, uma com 35h e duas com 38h.

Como explicar esta variedade de situações, este elevado grau de dispersão? À semelhança do que se verifica no número de docentes que cada escola destaca para a sua biblioteca – que varia de escola para escola, dependendo da sensibilidade do director em relação à importância do fator recursos humanos para o bom funcionamento das BE e do regulamento interno da escola – o mesmo se verifica em relação à disparidade do número de horas que é atribuída a cada equipa de docentes ao serviço da BE.

Gráfico 4 - Tempo de experiência dos professores da equipa



Do gráfico 4 podemos concluir, de forma um tanto simplista, que a maior parte das equipas de docentes das BE do concelho de Felgueiras, possui docentes com 2 a 3 anos de experiência, e que o número de equipas com docentes com mais de 3 anos de experiência é equivalente ao número de equipas com apenas um ano de experiência na BE. O aspeto que varia é a distribuição do número dos docentes por equipa, em relação aos anos de experiência.

Passando para uma análise mais detalhada, obtemos as seguintes constatações: existe uma BE em que os 4 docentes da equipa têm entre 2 a 3 anos de experiência (BE1); a BE6 e a BE8 são as que têm equipas mais experientes – cada uma com 3 professores com mais de 3 anos de experiência; por sua vez, a BE7 é constituída por quatro docentes com 2 a 3 anos de experiência e dois com mais de 3 anos de serviço na BE. De seguida, passamos a dar nota de equipas em que parte dos elementos apenas têm um ano de experiência; é o caso da BE2 – com 1 docente com 1 ano de experiência e outro com 2 a 3 anos de experiência; a BE3 – com dois docentes com 1 ano de experiência e um com 2 a 3 anos; a BE4 – com três docentes com 1 ano de experiência e dois com 2 a 3 anos de experiência; para concluirmos, temos a BE4, que possui uma equipa mais heterogénea, com um docente com experiência de 1 ano, dois docentes com 2 a 3 anos de experiência e um com mais de 3 anos de experiência.

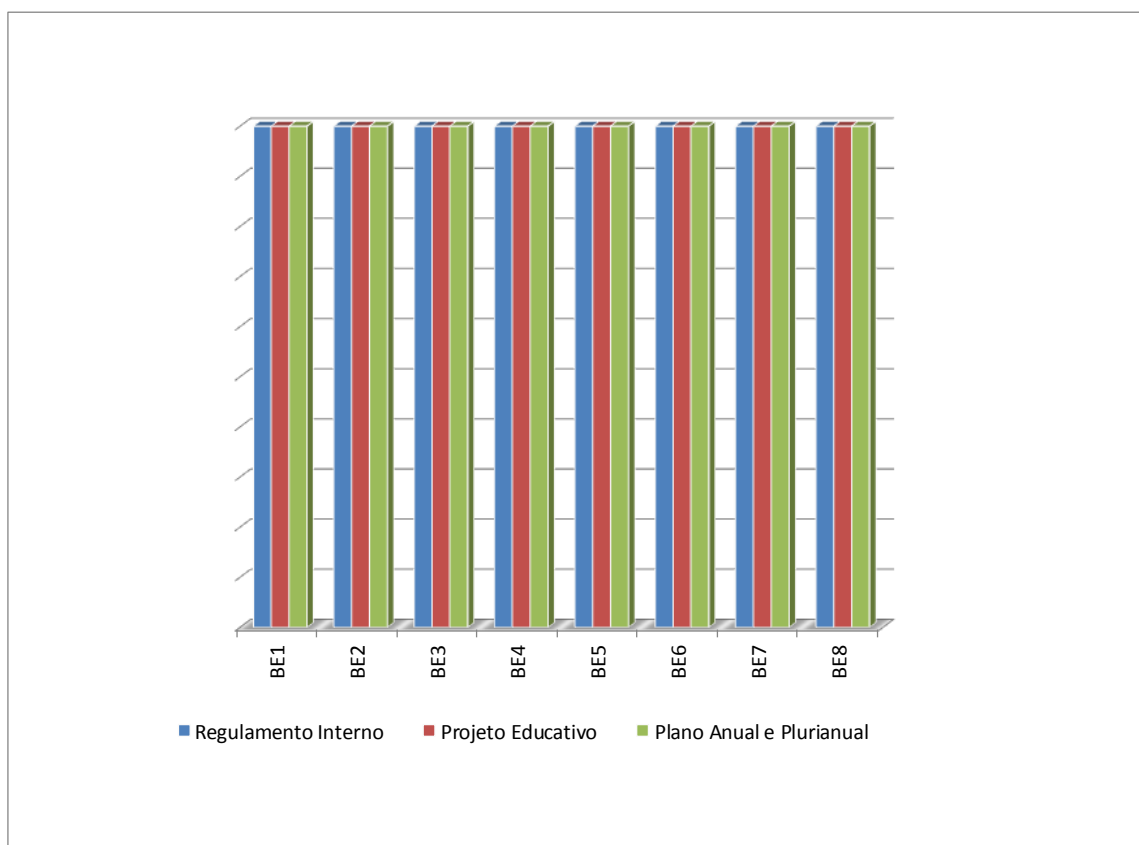
Quadro 10 - Participação do professor bibliotecário em reuniões

Reunião	Biblioteca							
	BE1	BE2	BE3	BE4	BE5	BE6	BE7	BE8
Conselho Pedagógico	X	x	x	x	X	x	x	
Departamento	X	x	x	x	X	x	x	
Conselho de turma	X		x			x	x	
Docentes	X		x	x	X	x	x	x

Mediante a análise do quadro 10 é possível depreendermos que em 50% das escolas, os professores bibliotecários são chamados a participar nas reuniões-chave do funcionamento da escola: reuniões do Conselho Pedagógico, reuniões de Departamento, de Conselho de Turma e reuniões de Docentes. Este é o caso das: BE1, BE3, BE6 e BE7. Por sua vez, em duas escolas, das oito analisadas, o professor bibliotecário

participa na totalidade das reuniões, exceto nas reuniões de Conselho de Turma. Por fim, constatamos que numa escola (BE2) o professor bibliotecário participa em dois tipos de reuniões – Reuniões do Conselho Pedagógico e de Departamento; e que a BE8 participa apenas nas reuniões do Conselho de Turma, o que é, no nosso ponto de vista, manifestamente insuficiente; este professor bibliotecário é o único, em oito escolas analisadas, que não tem assento nas reuniões do Conselho Pedagógico, o que vai contra o que está escrito na portaria n.º 756/2009, de 14 de julho, a qual define como funções do professor bibliotecário, representar a biblioteca escolar no Conselho Pedagógico. O facto de em 7 das 8 escolas analisadas o professor ter assento no Conselho Pedagógico, prova o enraizamento do importante papel pedagógico da BE e do professor bibliotecário, e a existência de uma adequada articulação entre as diferentes estruturas pedagógicas da escola/agrupamento.

Gráfico 5 - Documentos normativos da escola nos quais consta a BE

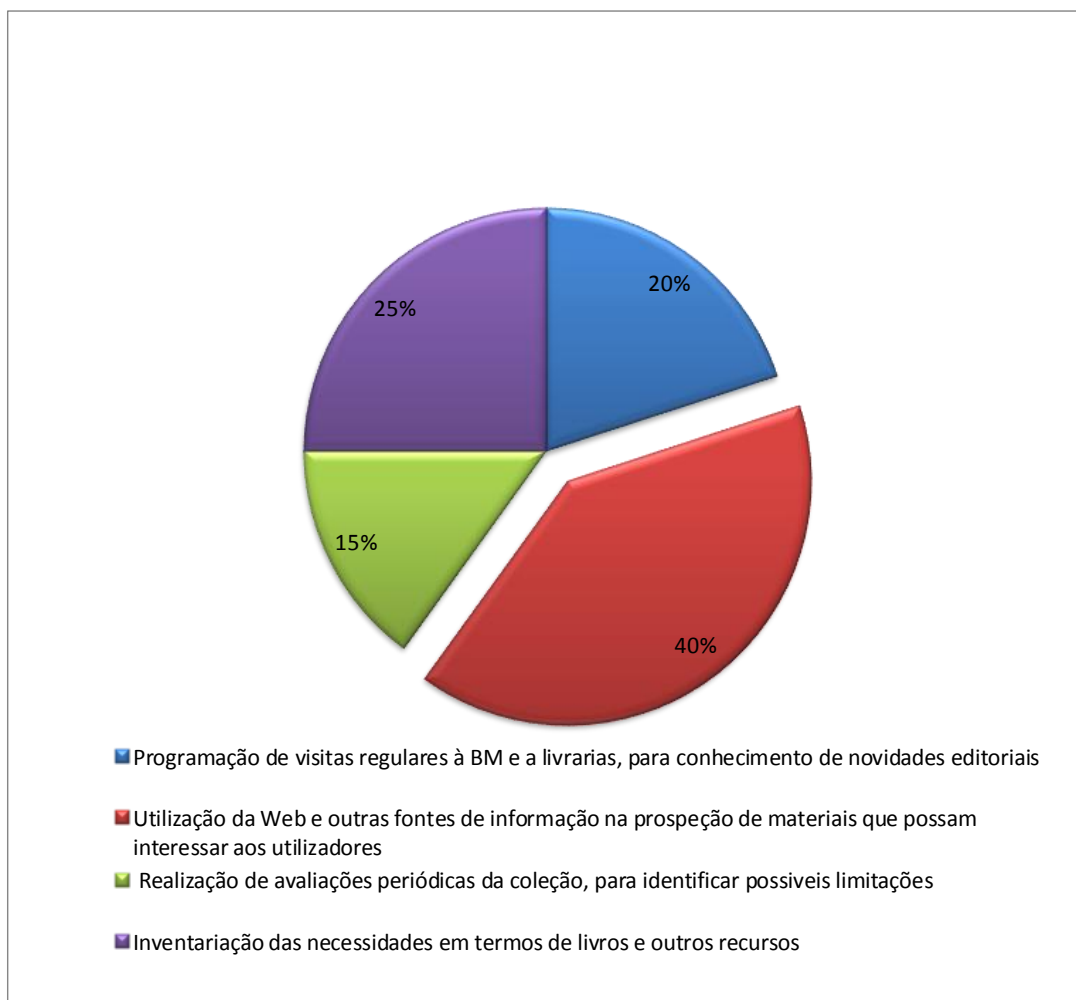


No que toca à integração da RBE nos documentos normativos da escola, pela primeira vez nos deparamos com uma homogeneidade total de resultados. As BE de todas as escolas analisadas constam dos documentos normativos da sua escola. Todas estas BE estão plenamente inseridas no funcionamento da sua escola/agrupamento, na medida em

que fazem parte dos documentos orientadores e reguladores da vida da escola, nomeadamente nos projetos e planos operacionais do seu funcionamento. Este entrosamento é a condição base para que as BE possam realizar um bom trabalho, cumprir em pleno as suas funções, nomeadamente no que diz respeito à promoção dos hábitos de leitura e literacia da leitura. Só a ação conjunta e coordenada permitirá adequar a missão e objetivos da BE à missão e objetivos da escola, e conseqüentemente às necessidades formativas.

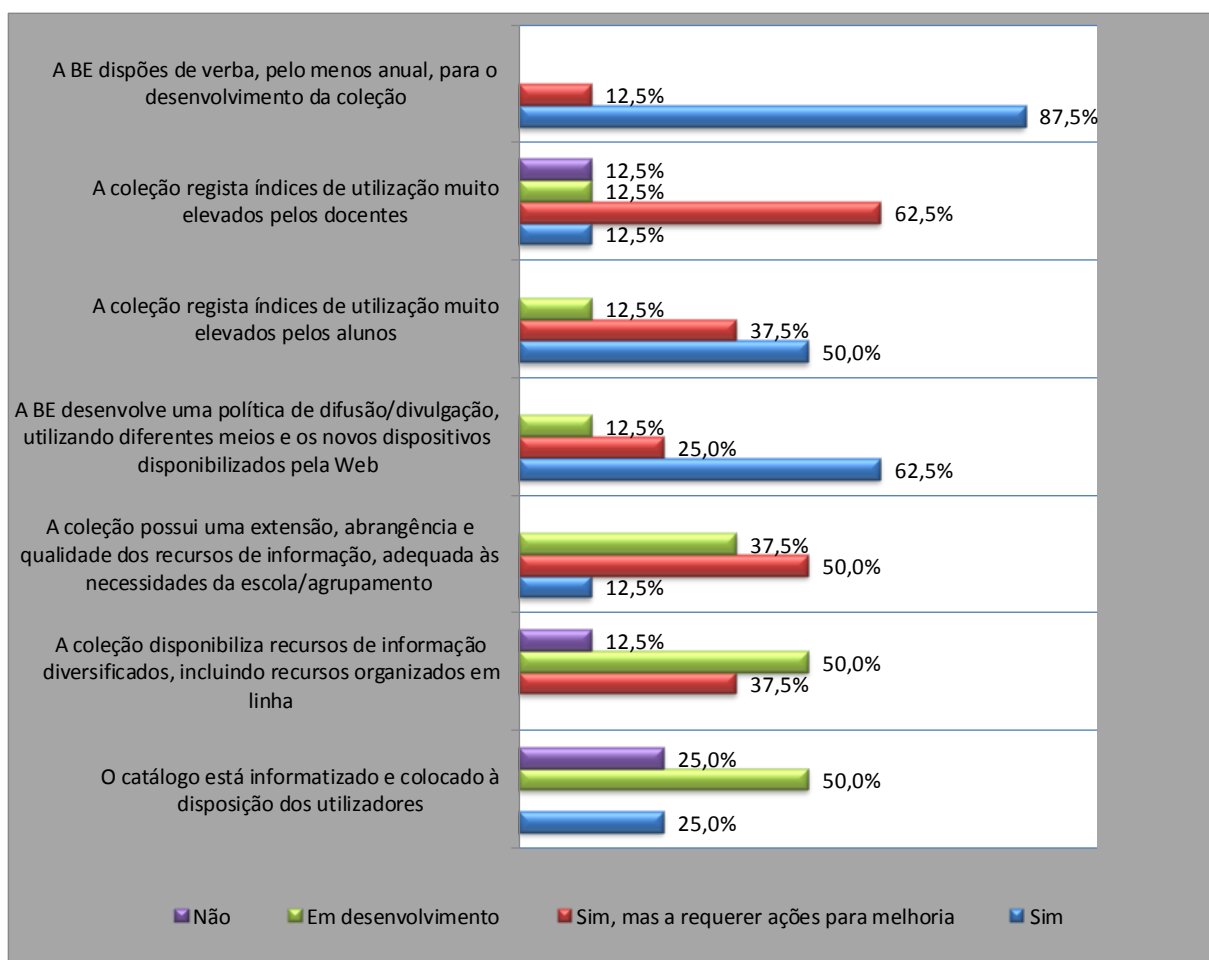
Passemos agora às questões relacionadas com a caracterização da coleção da BE, assim como as iniciativas tomadas pela BE para a valorizar. Segundo o estipulado no MABE: *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar* (2011, p. 30), logo no início da secção *Leitura & Literacia*, diz-nos que a BE deve “disponibilizar uma coleção variada e adequada aos gostos, interesses e necessidades dos utilizadores”, devendo ainda “identificar interesses e necessidades e direccionar acções/programas promotores da leitura e das literacias a ela associadas” MABE (2011, p. 30). Ou seja, a BE deve estar preparada tanto para dar respostas às necessidades pedagogicamente justificadas de alunos e docentes, no cumprimento dos programas curriculares, como para atender aos gostos e interesses em contexto de leitura livre, de lazer e exploração. A importância destas modalidades de leitura autónoma por parte dos alunos (e, porque não, também dos docentes) não pode ser desvalorizada, pois trata-se aqui do cerne do estímulo à leitura. O aluno deve sentir a BE como um espaço de experimentação e liberdade, onde poderá conhecer diversos géneros e autores, e formar o seu próprio gosto literário. Desta forma, a BE poderá ser a única oportunidade, para muitos jovens, de encontrarem, experimentarem e incluírem nas suas vidas, diversas expressões literárias e culturais em geral, que poderão ser decisivas para os seus futuros, tanto profissionais como no campo da definição e desenvolvimento das suas personalidades.

Gráfico 6 - Iniciativas empreendidas para valorizar a colecção



Todos os professores bibliotecários que participaram neste inquérito, responderam afirmativamente quando questionados relativamente à qualidade da sua colecção: se se tratava de uma colecção variada e adequada aos gostos e necessidades dos seus utilizadores. O gráfico 6 permite-nos aferir quais as acções mais empreendidas pelos professores bibliotecários (dentro do leque de atividades previstas no MABE), e que justificam a afirmação por eles efectuada. Assim, verificamos que uma percentagem bastante significativa (40%) tem como acção prioritária a utilização da Web e outras fontes de informação na prospeção de materiais que possam interessar aos utilizadores; de seguida, 25% dos professores bibliotecários, recorrem à inventariação das necessidades em termos de livros e outros recursos; 20% dos professores bibliotecários empreendem visitas à BM e a livrarias, para conhecimento de novidades editoriais; finalmente, apenas 15% dos professores bibliotecários recorrem à realização de avaliações periódicas da colecção, para identificar possíveis limitações ou lacunas.

Gráfico 7 - Análise da coleção



Através da análise deste gráfico pretendemos efetuar uma análise da coleção cuja gestão é efetuada pelos professores bibliotecários das escolas da amostra deste estudo. A análise deste gráfico deverá ser efetuada da base para o topo do mesmo. Assim, quanto à questão da informatização e disponibilização do catálogo, podemos constatar que apenas 25% das BE analisadas têm o catálogo informatizado e à disposição dos utilizadores; a mesma percentagem (25%) afirma não ter informatizado/ disponível o seu catálogo; e metade encontra-se com esta tarefa por terminar, ou seja, 50% das BE têm esta tarefa em desenvolvimento. Atendendo a que a maior parte das bibliotecas foram integradas em 2008, seria de esperar que por esta altura já todas as BE tivessem esta tarefa concluída, exceto a BE7, que ficou integrada na Rede apenas em 2012.

Relativamente à questão nº 2 – a coleção disponibiliza recursos de informação diversificados, incluindo recursos organizados em linha – 12,5% dos inquiridos respondeu que não; nenhum inquirido respondeu que sim; por sua vez, 37,5% das BE,

afirmam que sim, mas a requerer ações de melhoria; finalmente, deparamo-nos com a maioria a informar que esta ação está em desenvolvimento (50%). Recordamos que o MABE (2012, p. 30) indica expressamente “a leitura em ambientes digitais” como um dos fatores críticos de sucesso para a promoção da leitura. Embora a informatização do catálogo da BE não seja expressamente mencionado no MABE, trata-se de um aspeto técnico essencial para a operacionalidade da BE, e não apenas no que toca à leitura em suporte digital.

Quanto à questão nº 3 – a coleção possui uma extensão, abrangência e qualidades dos recursos de informação, adequada às necessidades da escola/agrupamento – apenas 12% respondeu afirmativamente; 37% dos inquiridos responderam que este aspeto se encontra em desenvolvimento; 50% dos professores bibliotecários responderam afirmativamente, mas a requerer ações para melhoria; por fim, das 8 bibliotecas analisadas, nenhuma respondeu negativamente.

No que diz respeito à questão nº 4 – a BE desenvolve uma política de difusão/divulgação, utilizando diferentes meios e os novos dispositivos disponibilizados pela Web, pela primeira vez e de uma forma expressiva (62,5%), a resposta foi afirmativa; nenhuma das respostas foi negativa; 25% das BE responderam afirmativamente, mas a requerer ações para melhoria; apenas 12,5% responderam estar em fase de desenvolvimento. Estes resultados levam-nos a concluir que o incentivo da RBE à utilização da Web, como um dos recursos mais eficazes da difusão/divulgação da coleção e de todas as iniciativas levadas a cabo pela BE, nomeadamente as que dizem respeito à promoção dos hábitos de leitura, está a resultar – a demonstrá-lo está a resposta afirmativa de 62,5% dos inquiridos.

Na análise das respostas à questão nº 5 – a coleção regista índices de utilização muito elevados pelos alunos – destaca-se a resposta afirmativa maioritária dos professores bibliotecários, com 50%; 37,5% dos inquiridos informa-nos que sim, mas a requerer ações para melhoria; por sua vez, 12,5% dos professores bibliotecários dá-nos nota de que este aspeto se encontra ainda em desenvolvimento (mas a explicação para este resultado, a nosso ver, decorre de a BE7 ter iniciado a sua atividade muito recentemente – 2012 –, em simultâneo com a adesão à RBE).

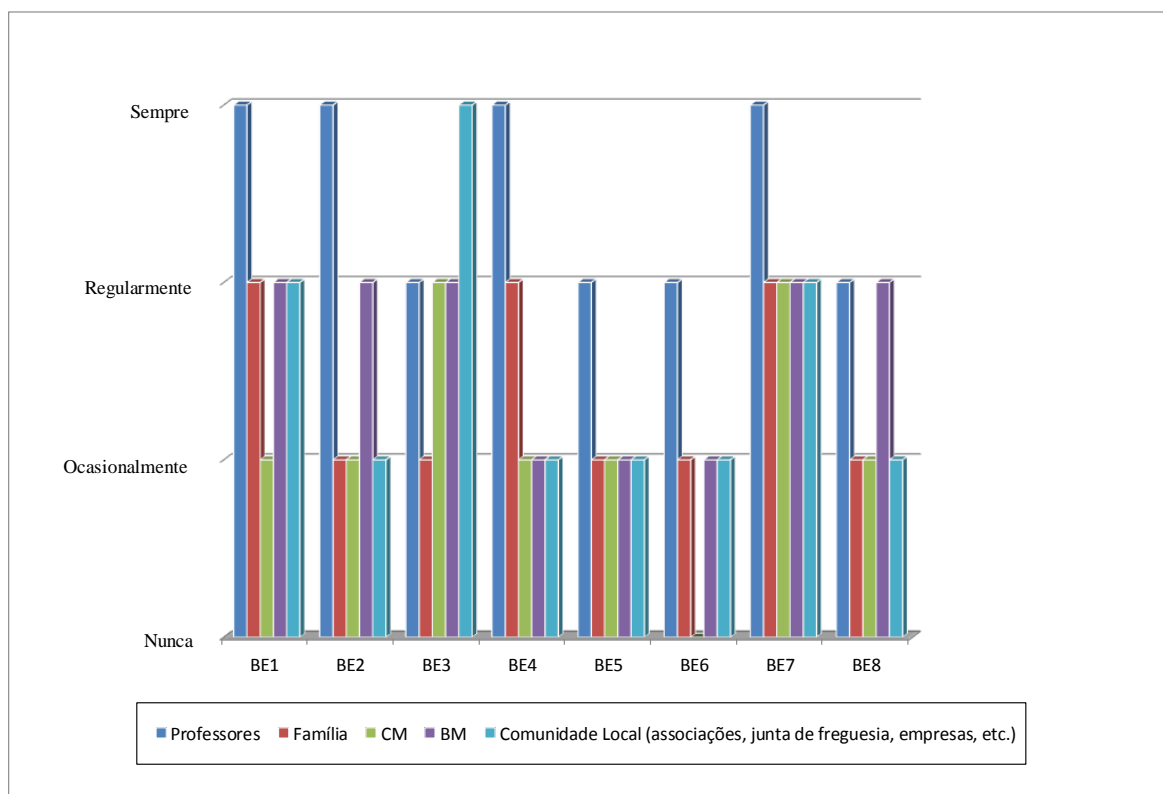
A mesma questão foi colocada no que diz respeito aos docentes (questão nº 6) – a coleção regista índices de utilização muito elevados pelos professores – sendo que se

traduziu nos seguintes resultados: apenas 12,5% dos inquiridos respondeu afirmativamente; a maioria (62,5%) respondeu afirmativamente, mas a requerer ações para melhoria; a resposta negativa reuniu 12,5%, assim como o item “em desenvolvimento”. Chamamos a atenção para um aspeto que se destaca no gráfico, respeitante a esta questão: a resposta afirmativa reúne 12,5%, enquanto a resposta, também afirmativa, respeitante à questão anterior (n.º 5) reúne o quadruplo dessa percentagem (50%). Chamamos a atenção ainda para o facto de existir uma percentagem de 12,5% para a resposta negativa, que na nossa opinião, mais uma vez se deve à recente adesão à Rede e início de atividade da BE7.

Na última questão (n.º 7) – a BE dispõe de verba, pelo menos anual, para o desenvolvimento da coleção – a resposta afirmativa recebeu uma percentagem muitíssimo destacada, 87,5%, contra 12,5% que responderam sim, mas a necessitar de ações para melhorar. Nenhum professor bibliotecário respondeu negativamente.

Em relação às atividades de promoção da leitura, o MABE (2011, p. 31) diz-nos que a BE deve procurar envolver ativamente os pais/encarregados de educação nas suas atividades de promoção da leitura, assim como realizar “parcerias com a BM ou com outras instituições” criar “redes de trabalho a nível externo com outras instituições/parceiros”, e também articular as suas atividades com os docentes e departamentos, assim como procurar “projectos externos”. Mais especificamente, a articulação entre a BE e os docentes/departamentos deve ser feita no âmbito da “leitura informativa, articulando com os departamentos curriculares o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem ou de projetos e ações que dinamizem a leitura” MABE (2011, p.32). Mais ainda, a BE deve “colaborar ativamente com os docentes na construção de estratégias e em atividades que melhorem as competências dos alunos ao nível da leitura e da literacia” MABE (2011, p.32). Em suma, o MABE presta uma grande relevância ao envolvimento nas atividades e projetos da BE, tanto de pais/encarregados de educação, como de docentes no âmbito dos seus programas e objetivos curriculares.

Gráfico 8 - Frequência com que a BE solicita o envolvimento de outras instituições/pessoas



Todos os professores bibliotecários que participaram neste inquérito, responderam afirmativamente quando questionados se nas atividades de promoção da leitura e literacia, é solicitado o envolvimento de outras instituições/pessoas. Através da análise do gráfico n.º 8 pretendemos aferir quem é solicitado para esse envolvimento, e qual a regularidade dessas solicitações. De uma panóplia de possibilidades (professores, família, CM, BM e comunidade local), as BE analisadas responderam de uma forma diversa quanto à regularidade com que solicitam o seu envolvimento nas ações que levam a cabo. A BE1 envolve sempre os professores nas suas ações de promoção da leitura; envolve a família, a BM e a Comunidade Local regularmente; quanto à CM, só ocasionalmente recorre a esta instituição. A BE2 envolve sempre os professores; ocasionalmente a família, a CM e comunidade local, e regularmente a BM. A BE3 dá prioridade à comunidade local, solicitando sempre o seu envolvimento nas ações de promoção da leitura; enquanto pede regularmente o envolvimento dos professores, da CM e da BM; só ocasionalmente envolve a família. Quanto à BE4 verifica-se que envolve sempre os professores; regularmente a família e ocasionalmente a CM, a BM e a comunidade local. No que respeita à análise de dados respeitantes à BE5, verifica-se

uma certa regularidade na forma como envolve outras entidades/pessoas nas ações que visam a promoção da leitura, ou seja, envolve sempre os professores, e só ocasionalmente as restantes instituições/pessoas. Relativamente à BE6, verificamos pela primeira vez, uma instituição que nunca é solicitada, a CM; por outro lado, solicita ocasionalmente o envolvimento da família, da BM e da comunidade local; regularmente, pede o envolvimento dos professores. A última análise de dados diz respeito à BE7 e à BE8. Quanto à BE7, verificamos uma certa regularidade ao solicitar o envolvimento das instituições/pessoas, de forma um tanto semelhante à BE5; assim, solicita sempre o envolvimento dos professores e regularmente o apoio das famílias, da CM, da BM e da comunidade local. Por fim e face aos resultados do gráfico no que toca à BE8, deparamo-nos com a seguinte informação: solicita regularmente o envolvimento dos professores e da BM e ocasionalmente o envolvimento da família, da CM e da comunidade local.

Quanto às modalidades específicas de promoção da leitura, o MABE (2011, p. 30) enumera um extenso e variado leque: “atividades de leitura em voz, de leitura partilhada ou animações que cativem as crianças e os jovens e induzam comportamentos de leitura”, “criar grupos ou comunidades de leitores para partilhar gostos e leituras”, “desenvolver uma ação sistemática na promoção de obras literárias ou de divulgação, na realização de exposições, de debates, na criação de grupos de leitura, outros”.

Para além destas iniciativas relativamente tradicionais, a BE, segundo o MABE (2011, p. 30) deverá “promover e participar na criação de instrumentos de apoio a atividades de leitura e de escrita, e na produção de informação em diferentes ambientes: jornais, blogues, newsletters, webquests, wikis, outros”. Ou seja, a BE deverá levar a promoção da leitura para lá do âmbito da proximidade física, devendo agir proativamente nos canais e ambientes digitais. Ora, estas iniciativas implicam, para além da vontade e imaginação da BE, meios materiais e sobretudo recursos humanos que nem todas as escolas poderão disponibilizar.

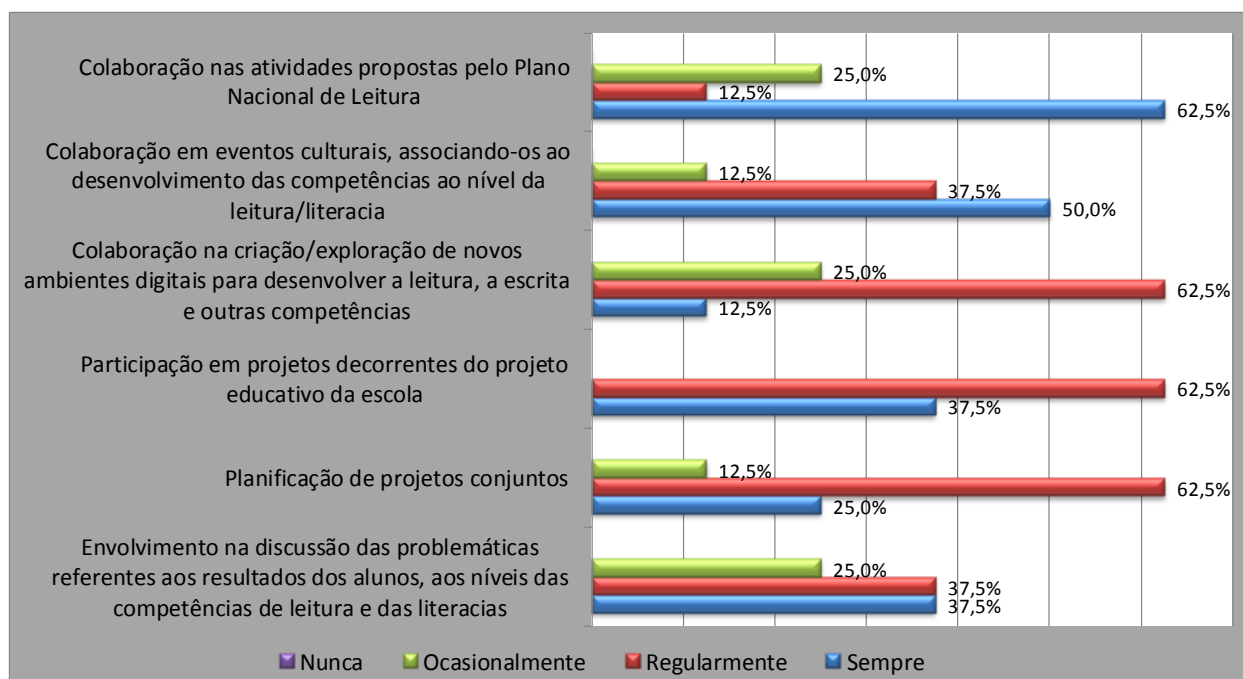
Gráfico 9 - Atividades mais desenvolvidas pela BE no âmbito da promoção da leitura



Iniciando a análise do gráfico 9, verificamos que das atividades mais implementadas pelas BE no âmbito da promoção do gosto pela leitura, se destacam três, pela regularidade com que são desenvolvidas pelas BE: 18% das BE do nosso concelho organizam com frequência encontros com escritores e exposições/atividades temáticas relacionadas com autores ou obras; com 18% de preferência também, temos a celebração de datas significativas (dia da poesia, dia da biblioteca escolar, etc.). O gráfico mostra-nos, ainda, que os fóruns de discussão são também muito utilizados para a promoção do gosto pela leitura, com 17% dos professores bibliotecários a utilizar este recurso. Com 15% da preferência temos as sessões de leitura/debate sobre livros ou temáticas relacionadas com livros; por outro lado, 10% das BE recorrem aos blogues para promover a leitura; por fim, com uma percentagem bastante inferior em relação ao leque de atividades possíveis, surgem os clubes de leitura, e os jornais/newsletter, ambos com 2% de preferência. Ao formularmos esta questão, demos a possibilidade do inquirido indicar outras atividades que possivelmente desenvolvem nas suas escolas com vista à promoção da leitura, e que por nós não foram previstas; no entanto, nenhum dos professores bibliotecários o fez.

Por fim, passamos para a análise de um fator crucial para o sucesso da BE: a sua relação com os docentes e Departamentos da sua escola. O MABE (2011, pp. 31 e 32) regista expressamente que a BE deve “consolidar o trabalho articulado com departamentos, docentes e a abertura a projetos externos”, assim como “trabalhar articuladamente com departamentos e docentes” e “promover o trabalho articulado e uma colaboração ativa com Departamentos e docentes através da conceção/participação em programas/projetos relacionados com a leitura”. Por outro lado, a BE deverá “articular atividades com os docentes/sala de aula no âmbito do PNL”, “promover a discussão conjunta sobre a importância da leitura na formação pessoal e no sucesso educativo”, “promover a articulação da leitura com os diferentes domínios curriculares, com departamentos e docentes, com a BM ou outras instituições” e, por fim, “colaborar ativamente com os docentes na construção de estratégias e em atividades que melhorem as competências dos alunos ao nível da leitura e da literacia”. Ou seja, o MABE destina à BE um papel ativo nas funções pedagógicas da instituição de ensino, devendo articular a sua ação com os diversos Departamentos, de forma a, mais do que apoiar, participar na exploração das matérias curriculares. Isso implica uma coordenação com docentes e Departamentos, simultaneamente prévia e posterior ao início dos anos letivos: prévia, no delinear de estratégias educativas e na programação das atividades curriculares; posterior, na avaliação conjunta de resultados escolares dos alunos.

Gráfico 10 - Frequência com que a BE articula com os docentes as suas ações



Da leitura do gráfico 10 constatamos que todas as BEs envolvem ou articulam com os docentes as suas ações; passamos a analisar a regularidade com que o fazem. Antes de mais chamamos a atenção para o facto de a análise deste gráfico dever ser efetuada da base para o topo do mesmo. No que diz respeito ao primeiro item - envolvimento dos docentes na discussão das problemáticas referentes aos resultados dos alunos, aos níveis das competências de leitura e das literacias -, 37% dos inquiridos afirmaram que efetuam **sempre** esta articulação, 37% fazem-no **regularmente** e 25% **ocasionalmente**. Quanto ao ponto 2 – Planificação de projetos conjuntos - verificamos que 62,5% das BE articulam **regularmente** com os docentes a planificação de projetos; 25% efetua **sempre** esta planificação conjunta com os docentes; enquanto, apenas, 12,5% diz fazê-lo **ocasionalmente**.

Após a análise do ponto n.º 3 – participação em projetos decorrentes do Projeto Educativo da Escola – constatamos que apenas 12,5% diz que articula **sempre** com os docentes a participação em projetos decorrentes do Projeto Educativo da escola; a maioria (62,5%) efetua articulação com os docentes nas ações decorrentes deste item, **regularmente**.

No ponto n.º 4 – colaboração na criação/exploração de novos ambientes digitais para desenvolver a leitura, a escrita e outras competências – o gráfico n.º 10 mostra-nos o

seguinte: apenas 12,5% das BE, articulam **sempre** esta ação com os docentes; 25% fazem-no **ocasionalmente** e a maioria (62,5%), articula **regularmente**.

Ainda no gráfico n.º 10, relativamente ao item n.º 5 – colaboração em eventos culturais, associando-os ao desenvolvimento das competências ao nível da leitura/literacia – 50% dos inquiridos dizem que as ações desenvolvidas neste domínio são **sempre** em articulação com os docentes; 37,5% diz que articula com os docentes **regularmente**, e 12,5% **ocasionalmente**.

No ponto n.º 6 do mesmo gráfico – colaboração nas atividades propostas pelo Plano Nacional de Leitura – 62,5% dos inquiridos afirma que a BE envolve **sempre** os docentes nas atividades propostas pelo PNL, enquanto 25% **ocasionalmente** solicita a colaboração dos docentes, e apenas 12,5% o faz **regularmente**.

3.2. Interpretação dos dados

Apresentados os resultados do inquérito de forma meramente descritiva, linear e sequencial, importa agora relacioná-los entre si, de forma a extrair conclusões menos evidentes. É também necessário cruzar esses dados com as respostas recebidas nas entrevistas, e ainda continuar a aferir o conjunto desses resultados obtidos com os parâmetros estabelecidos no MABE.

A análise da população escolar do concelho constituiu o ponto de partida do trabalho de inquérito, e deve ser o primeiro eixo de avaliação dos resultados. Ainda que as 8 escolas analisadas não tenham uma composição homogénea, o volume total de alunos e docentes de cada escola constitui o público-alvo das respetivas BEs, e por isso servir-nos-emos desse indicador no seu todo para trabalharmos os dados reunidos.

Começamos assim pela vertente quantitativa, começemos a “interrogar” as BEs também pelos aspetos mais claramente quantitativos da sua composição e do seu funcionamento. Assim, o número total de professores que integram a equipa da BE, e o número total de horas que os professores da equipa dedicam à BE, constituem questões complementares. Conjugando as respostas destas questões obtemos resultados surpreendentes, pois mostram como não existe correlação direta entre esses fatores.

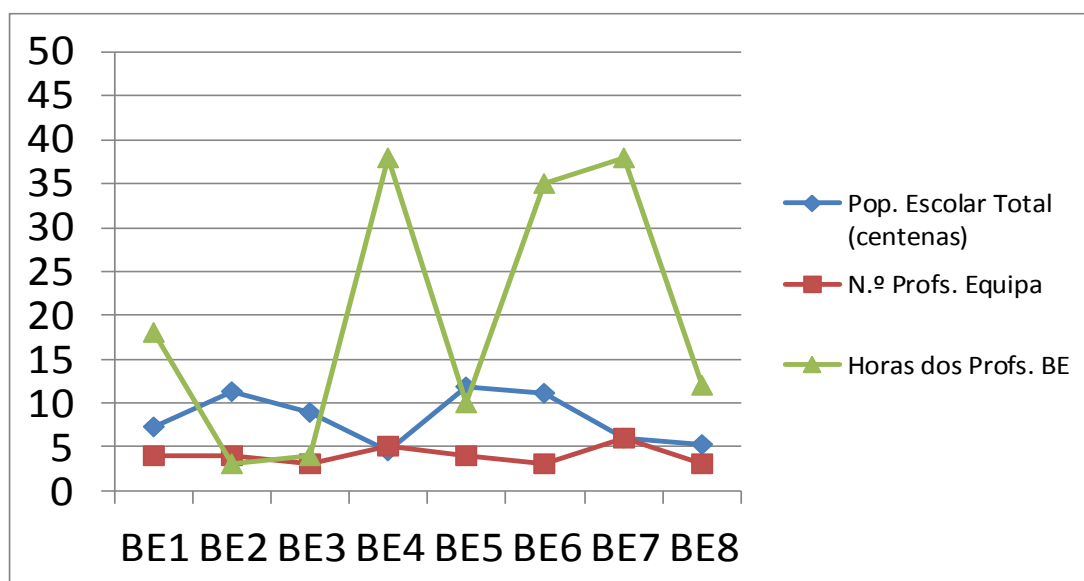
Em relação à primeira dessas questões, as respostas ao inquérito mostram uma situação inesperada: BEs de escolas mais populosas têm equipas mais pequenas (3/4 elementos:

BEs 5, 6, 2, 3) do que as congêneres de escolas com menos alunos (4-6 elementos: BEs 1, 4, 7).

Porém, se considerarmos a segunda questão (ou seja, o número total de horas dedicadas à BE pelos seus professores membros), constatamos que, também aqui, não existe correlação direta entre a dimensão da escola (em número de alunos) e as horas de trabalho da sua equipa BE. Recordemos que, segundo os dados do inquérito, poderemos classificar as escolas em 3 escalões: 35-38h (BEs 4, 6, e 7), 10-18h (BEs 1, 5 e 8) e 3-4h (BEs 2 e 3). Ora, conjugando estes dados com a população escolar respetiva, vemos que as melhores relações horas totais de serviço/população escolar são os das BEs 4 e 7, enquanto as BEs 5 e 2 ficam no polo oposto.

Conjugando estes dois fatores entre si (nº profs. da equipa + horas dos professores da BE), e simultaneamente com o total de população escolar, temos os resultados que podem ser representados pelo seguinte gráfico:

Gráfico 11 - Nº de prof. da equipa/horas: a sua relação com a população escolar



São nítidas as assimetrias, sobretudo entre os valores correspondentes ao número total de horas e a população escolar total: apenas existe relativa paridade na BE 5, existindo nas restantes ora um aparente “excesso” (BEs 1, 4, 6 a 8) ora uma aparente “lacuna” (BEs 2 e 3). No entanto, uma questão não pode deixar de ser levantada: qual é o valor ótimo para este parâmetro? Independentemente do aparente paralelismo estatístico entre

os valores apresentados, só podemos aferir a validade prática desses valores pelo recurso a outras fontes de informação, de natureza qualitativa.

As respostas obtidas nas entrevistas podem ajudar-nos. A primeira questão apresentada às responsáveis pelas BEs consistia precisamente em saber se dispunham dos meios humanos necessários, em número de professores da sua equipa e em número efetivo de horas dedicadas pela equipa à BE. Todas as BEs menos uma (BE8) responderam no sentido de serem insuficientes ambos os aspectos. Aliás, várias respostas comentaram o facto de terem tido uma redução de membros da equipa em relação aos anos precedentes, tanto no número de professores, como no tempo que estes podem dedicar à BE (uma vez que, geralmente, não estão dedicados em exclusividade à BE). Aliás, duas das BEs acrescentaram estarem temporariamente sem assistente operacional, o que impede a realização de algumas actividades (conclusão da informatização do catálogo) e obriga a responsável a executar todas as funções operacionais da BE.

Cruzando estes dados com os do quadro supra, verificamos que as quatro BEs que fazem o pleno (BEs 1, 3, 6 e 7) têm, no seu conjunto, bons resultados no parâmetro relativo a horas totais de funcionamento da equipa. Curiosamente, a BE8, a única que não participa nas principais reuniões da respetiva escola, tem um resultado médio nesse mesmo parâmetro, aliás superior ao da BE3.

Assim, vemos que, do ponto de vista da maior parte dos responsáveis pelas BEs, os recursos humanos à sua disposição são insuficientes (sendo de sublinhar o facto de se terem deteriorado de forma geral, no presente ano letivo).

No que toca às questões do bloco C, que se reportam à integração institucional e orgânica da BE na respetiva escola, os resultados não apresentam dúvidas. Se todas as BEs estão previstas e integradas nos principais documentos normativos das respetivas escolas (regulamento interno, projeto educativo e planos anual e plurianual), já no que toca à participação nas reuniões chave da escola, encontramos um quadro diversificado. Assim, metade das BEs tem assento nas reuniões de todos os quatro organismos previstos (Conselho Pedagógico, Departamento, Conselhos de Turma e Docentes), enquanto duas BEs não participam apenas em reuniões de Conselhos de Turma, uma BE não participa também em reuniões de Docentes; e temos ainda o caso atípico (e, como já foi dito atrás, irregular) de uma BE que apenas participa em reuniões de Conselho de Turma.

As BEs estão portanto em condições de acompanhar e participar nas decisões estratégicas da respetiva escola e na construção dos seus projetos educativos

Passemos agora à coleção da BE, no que toca aos seus recursos, divulgação e utilização. A este propósito, recordo que o MABE (2011, p. 30) estipula que a coleção da BE deve ser variada e adequada aos gostos e interesses dos utilizadores, devendo dar resposta tanto às necessidades pedagógicas como à leitura de lazer, e apostar tanto nos recursos em papel como nos eletrónicos (audiovisuais). Desde logo, é notória a disponibilidade e vontade de utilizar os recursos eletrónicos e a web, mas também a relativa lentidão nesse processo: 2/3 das BEs responderam positivamente, sem meios-termos, à questão sobre existência de “política de difusão/divulgação, utilizando diferentes meios e os novos dispositivos disponibilizados pela web”. Porém, as questões que iriam representar o grau efetivo de informatização e disponibilização da coleção, mostram que esse processo, grosso modo, ainda está em curso. Assim, à questão sobre “disponibilização de recursos de informação diversificados, incluindo recursos organizados em linha”, não há nenhuma resposta “sim” sem reservas, mas 50% respondem “em desenvolvimento”, e 37,5% respondem “sim mas a requerer ações para melhoria”. Pior ainda, a questão sobre a informatização do catálogo recebe tantos “nãos” como “sins” (25%), estando 50% “em desenvolvimento”.

Quais os motivos para este relativo atraso? As respostas às entrevistas elucidam-nos sobre este ponto. Apenas uma das BEs já tem o catálogo informatizado e disponível *online*; outra tem o processo em curso (catálogo informatizado e empréstimo eletrónico a funcionar, disponibilização do catálogo online em tratamento); nenhuma das restantes tem catálogo informatizado. Todas referem a falta de pessoal e de tempo como razões desse atraso, ou seja, a falta de meios humanos. Uma destas BEs refere mesmo como causa específica, o facto de não ter assistente operacional há vários meses, tendo mencionado especificamente que deu prioridade às atividades de promoção de leitura sobre a disponibilização do catálogo. Embora não o digam explicitamente, é notório que nas outras BEs a inexistência de um catálogo informatizado e, eventualmente, disponível *online*, deve-se à mesma ordem de prioridades: as atividades de promoção da leitura são colocadas à frente da criação e disponibilização de instrumentos de descrição e pesquisa. Esta ordem de prioridades pode ser considerada correta, dada a relativa pequena dimensão dos fundos documentais em causa, e a finalidade estatutária destas instituições.

Ainda em relação às respostas deste tema, é curioso verificar como a questão sobre o grau de utilização da BE pelos alunos é relativamente bem valorizada (com 50% de respostas positivas e 37,5% de *sins* a requerer desenvolvimento), em contraste com o fraco índice de utilização pelos docentes. Claro que estas respostas têm em consideração a utilização presencial, sendo possível que, existindo meios para isso, a contabilização da utilização remota (via web) alterasse de alguma forma estes resultados.

Em estreita relação com estes dados, temos os que se referem às actividades preferenciais da BE no âmbito da promoção da leitura. Quatro das iniciativas previstas no MABE (2011, p. 30) dividem entre si 80% do leque de hipóteses, em percentagens quase iguais: encontros com escritores, concursos de leitura, celebrações de datas significativas, sessões de leitura ou debate sobre livros, e por fim os fóruns de discussão. Estes dados mostram que as actividades presenciais continuam a deter as preferências das BEs no que toca ao estímulo à leitura. Curiosamente, embora o meio web seja um canal preferencial escolhido pela maioria das BEs, como vimos atrás, a única opção exclusivamente disponível nesse contexto – o blog – teve apenas 10% de respostas positivas. Também os jornais/*newsletters*, que, independentemente de serem produzidos em contexto web ou papel, implicam uma actividade continuada no tempo e a constituição de uma equipa, motivada e disponível para um mesmo fim, obtiveram apenas 2% de respostas.

Este tema foi também objecto de pergunta nas entrevistas, e as respostas vão globalmente no mesmo sentido. Por via da análise dessas respostas, podemos matizar a forma como as BEs encaram este ponto, crucial para o seu trabalho. Assim, duas das BEs introduziram separadamente uma iniciativa intitulada “Aprender com a biblioteca escolar” - projeto RBE- , destinada a trazer uma ou mais aulas de uma dada disciplina para o espaço e contexto da BE. Esta iniciativa, que só pode ser feita em estreita colaboração com os docentes, vai para além do leque de perguntas fechadas disponíveis no inquérito, e mostra como as BEs são capazes de tomar a iniciativa e liderar projetos pedagogicamente válidos, em conjugação com os docentes.

A questão final do inquérito reporta-se à articulação entre a BE e a comunidade docente da escola. Trata-se naturalmente de um aspeto-chave da dinâmica da BE no contexto escolar, e ao qual o MABE presta relevância. Os dados mostram uma relação globalmente estreita entre BE e docentes: em nenhuma das questões as respostas

“sempre” + “regularmente” são inferiores a 75%, chegando a 100% no item sobre colaboração no âmbito do projecto educativo da escola. Significativamente, não existe nenhuma resposta negativa. Aparentemente, a relação entre as BEs e a comunidade dos docentes é excelente.

Ora, se compararmos estes resultados com os dados obtidos pelas entrevistas, encontramos – mais uma vez – uma realidade bastante mais matizada. Assim, a maior parte das BEs afirma tirar partido da sua presença nas reuniões de organismos da escola para divulgar as suas actividades e procurar captar colaboração e interesse dos docentes. Estes são sempre referidos, de forma quase unânime, como entre os mais solicitados para colaborar com iniciativas de BE. Porém, questionados sobre a escassa utilização da BE por parte dos docentes, as respostas mencionam também de forma quase unânime o desinteresse e desvalorização a que muitos docentes votam a BE. Uma das respostas afirma que muitos docentes veem a BE como um centro de recursos, mas não como um parceiro pedagógico ativo, com quem se pode coordenar projetos e actividades curriculares.

Por outro lado, a realidade dos docentes, hoje em dia, é a de profissionais cada vez mais pressionados a cumprir mais funções e com menos meios, do que resulta a falta de tempo útil para, entre outras actividades aparentemente menos essenciais, colaborar com a BE. Todos sabemos – e aqui deixamos entrar nas fontes de informação deste trabalho, o nosso conhecimento pessoal e profissional – que o exercício da docência é cada vez mais exigente e cada vez menos valorizado. Aliás, já no ponto da entrevista relativo aos meios da BE, diversas respostas mencionaram a redução dos meios humanos ao serviço da BE, tendo várias BEs mencionado a falta de docentes ao serviço exclusivo da BE.

CONCLUSÃO

A falta de meios humanos, agravada no atual ano lectivo, é uma das primeiras constatações com que nos deparamos: desde logo, a falta de assistentes operacionais atrasa a informatização de catálogos e retira aos responsáveis das BEs o tempo que seria necessário para planeamento de atividades a médio/longo prazo; mas não menos grave é falta de docentes dedicados integralmente à BE, uma vez que na generalidade das escolas os docentes são escassos para as funções estritamente letivas (incluindo apoio escolar aos alunos). A conjuntura atual de desinvestimento nos serviços públicos, que todos conhecemos, não poderia deixar de se fazer sentir, curiosamente não tanto ao nível de orçamento anual para as Bes. Esta situação explica várias das considerações que iremos efetuar de seguida.

De resto, isso não impede a generalidade destas BEs de terem iniciativas diversas, nos moldes definidos pelo MABE. É claro que as BEs não se reduzem a um papel passivo, de mero centro de recursos letivos e de local de lazer para os alunos que a queiram visitar. Ao invés, as BEs tomam iniciativas diversas de promoção da leitura/literacia, com estímulo à leitura autónoma (de prazer) e abertura a sugestões dos alunos. Procuram também articular ações com os docentes e os departamentos, de forma a integrar ativamente o esforço pedagógico curricular da escola, enquanto elemento pedagógico ativo. Para esse efeito, as BEs procuram vencer a relativa indiferença e desinteresse dos docentes, tentando motivá-los para as suas actividades, por um lado, tentando levá-los a ver na BE um parceiro ativo, no desempenho das programações curriculares, e na análise dos resultados escolares dos alunos como base para o delinear de estratégias pedagógicas comuns. Apesar do desinteresse dos docentes – expresso de forma quase unânime nas entrevistas efectuadas aos professores bibliotecários – as BEs definem a cooperação com docentes como prioritária.

Embora haja iniciativas de BEs em contexto web, os instrumentos de descrição e pesquisa de recursos (catálogo) estão geralmente por concluir, ou estão concluídos mas ainda não disponíveis *online*. Esta é uma consequência direta da falta de recursos humanos, não necessariamente especializados (uma vez que os equipamentos e programas informáticos necessários são fáceis de obter e utilizar).

As BEs procuram integrar nas suas atividades a comunidade exterior à escola: famílias dos alunos, associações locais, CM, BM. Porém, a adesão das famílias tem sido débil:

os pais/encarregados de educação podem aderir relativamente bem ao papel de público passivo, em atividades promovidas em horário extra-laboral, mas não assumem o papel de interlocutores ativos.

A BE participa nas reuniões chave da sua escola, onde procura difundir as suas iniciativas e atrair a colaboração dos docentes e organismos da escola; porém não participa na definição de objetivos estratégicos. As funções de planeamento estratégico de actividades, que o MABE atribui às BEs, só são parcialmente realizadas. Os resultados das entrevistas mostram que as reuniões são úteis, não só mas principalmente, para divulgar atividades da BE e captar apoios; mas as funções de planeamento estratégico a médio/longo prazo previstas no MABE, aparentemente não têm lugar.

Outras acções que seriam necessárias para que as BEs pudessem tirar pleno desempenho das suas potencialidades pedagógicas, e que vêm inscritas no MABE, não estão ainda previstas pela maior parte das BEs. Assim, o conjunto de tópicos que diz respeito ao ponto B.3 (*Impacto do trabalho da BE nas atitudes e competências dos alunos, no âmbito da leitura e literacia*), e que implicaria uma atitude de diálogo sistemático e a longo prazo com alunos e docentes/departamentos, apenas foi referida por um dos professores bibliotecários, nas entrevistas. Trata-se sobretudo de analisar os resultados dos alunos, e procurar que a ação da BE colabore com docentes e departamentos na elaboração de estratégias pedagógicas correspondentes e consequentes com as conclusões dessa análise; e ainda de elaborar “estratégias de melhoria” a médio/longo prazo, a serem propostas aos órgãos dirigentes das escolas para aprovação, assim como o estabelecimento de “projectos que identifiquem prioridades e estabeleçam objectivos e metas a atingir” MABE (2011, p. 33). Porém, mesmo tendo em conta a falta de meios humanos, o relativo desinteresse dos docentes, e o próprio contexto sócio-económico, cremos que as BEs do concelho de Felgueiras estão prontas para dar estes passos futuramente, caso o contexto regional, nacional, e até europeu, assim o permita.

Em jeito de síntese, julgamos que estas conclusões respondem de forma positiva à questão de partida que esteve na base deste estudo – **As Bibliotecas Escolares do concelho de Felgueiras cumprem o seu papel na promoção dos hábitos de leitura?** Não obstante, e com base na experiência de que beneficiamos com a realização deste

trabalho, consideramos útil e oportuno apontar algumas pistas de investigação no sentido de enriquecer o tema sobre a qual incidiu este estudo:

- Alargar o campo de estudo sobre esta temática a uma população mais abrangente, de modo a podermos chegar a algumas generalizações;
- Perceber o impacto do trabalho da BE nas atitudes e competências dos alunos, no âmbito da leitura e literacia;
- Ampliar a amostra para outros intereventos;
- Averiguar o porquê das BEs não serem chamadas a cumprir as funções de planeamento estratégico de actividades a médio/longo prazo, que lhe são atribuídas no MABE.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura: estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa, Texto Editora.

Alçada *et al.*, (2006). *Relatório Sínteses do Plano Nacional de Leitura*. [em linha]. Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/pnl> [Consult. em 19 de dezembro 2014].

Almeida, A.C.T de (2010). *Avaliação da Literacia em Leitura. Uma análise de produções dos estudantes portugueses no âmbito do PISA (Programme for International Students Assesment)*. [Em linha]. Disponível em (<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15023>) [Consult. em 3 de dezembro 2014].

Amado, C. (1998). *A escola única em Portugal: do debate doutrinal nos anos 20 e 30 às realizações democráticas* in Maria Cândida PROENÇA, *O sistema de ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)*, págs. 87-110. Lisboa, Colibri.

Antão, J. (1997). *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*. Lisboa, Edições Asa.

A.P.E.L. (2005). *Hábitos de Leitura em Portugal*. [Em linha]. Disponível em http://www.apel.pt/gest_cnt_upload/editor/File/apel/estudos_estatisticas/Relatorio_HabitosLeitura.pdf [Consult. em 3 de Maio 2013].

Ávila, P. (2005). *A Literacia dos adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa, ISCTE.

Ávila, P. (2008). *Os Contextos da Literacia: Percursos da Vida, Aprendizagem de Competências-Chave dos Adultos Pouco escolarizados*, in *Sociologia*, Nº 17/18, pp. 307-337.

Bastos, G; Conde, E. ; Martins, R. (2011). *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação. [Em linha]. Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/83/mabe.pdf> [Consult. em 3 de Maio 2013].

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa, Gradiva.

Benavente, A. (coord.) *et al.* (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- Benavente, A. (coord.); Rosa, A; Costa, A.F. da e Ávila, P. (1995). *Estudo Nacional da Literacia, Relatório Preliminar*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Bonboir, A (1970). *La Pedagogie Corrective*. Paris, Presse Universitaire de France.
- Calixto, J. A. (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade da Informação*. Lisboa, Edições Caminho
- Canário, R., Barroso, C., Oliveira, F. & Pessoa, A.M. (1994). *Mediatecas escolares. Génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa, IIE.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, J. A. (1999). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos in Revista Portuguesa de Educação, vol. 12, ex. 1, págs. 81-110*. Braga, Universidade do Minho.
- Costa, A. F. et al. (2008). *Barómetro de Opinião Pública: Atitudes dos portugueses perante a leitura e o Plano Nacional de leitura*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Costa, A. F., Pegado, E. e Coelho, A.R. (2009). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Costa, A.F. et al. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa, [Ministério da Educação?]. [Em linha]. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudios/> [Consult. Em 14 de dezembro 2014].
- Coutinho, C. e Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI, *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 1, pp.5-22.
- Delannoy, J. P. (1983). *Guia para a transformação de bibliotecas escolares*. Lisboa, Livros Horizonte.

- Delgado-Martins, M. R. ; Ramalho, G. e Costa, A. (2000). *Literacia e Sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa, Caminho.
- Delors, J. (2003). *Educação, um Tesouro a Descobrir, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. S. Paulo, Cortez.
- Dias, M.F.S. (2007). *Bibliotecas escolares: História e atualidade*. Dissertação de Mestrado. [Em linha]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/23366> [Consult. em 20 de Maio 2013].
- Figueiredo, T. M. (2008). *Leitura, literacias e biblioteca escolar: um estudo teórico e de caso*. Dissertação de Mestrado. [Em linha]. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/73> [Consult. em 12 de novembro 2014].
- Ferreira, S. C. T. (2009). *O Plano Nacional de Leitura e a Promoção de Hábitos de Leitura nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. [Em linha]. Disponível em <http://hdl.handle.net/123456789/179> [Consult. em 11 de Maio 2013].
- Freire, P. (1981). *A importância dos atos de ler em três artigos que se completam*. S. Paulo, Cortez Editora / Editora Autores Associados.
- Freitas, J.A.G. (Dir.); Gouveia, L.B.; Regedor, A.B. (Eds) (2012). *Ciência da Informação: Contributo para o seu Estudo*. Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Freitas, E.; Santos, M.L.L. (1991). Inquérito aos Hábitos de Leitura, in *Sociologia – Problemas e Práticas*, Nº10, pp.67-89.
- Freitas, E.; Santos, M.L.L. (1992). *Leituras e Leitores II: Reflexões Finais em Torno dos Resultados de Um Inquérito*, in *Sociologia – Problemas e Prática*, Nº11.
- Freitas, E.; Santos, M.L.L. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*. Lisboa, D. Quixote.
- Freitas, E., Casanova, J.L.; Alves, N.A.(1997). *Hábitos de Leitura: Um Inquérito à População Portuguesa*. Lisboa, D. Quixote

Furtado, J. A. (2000). *Os Livros e as Leituras – Novas Ecologias da Informação*. Lisboa, Livros e Leituras

Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz .Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa, Editorial Caminho.

Gomes, M. C. (2003). *Literexclusão na Vida Quotidiana in Sociologia – Problemas e Práticas*, Nº 41, pp.63-92.

Gouveia, J. M. S. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos de Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. [Em linha]. Disponível em:

<http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/209> [Consult. em 23 de novembro 2014].

Grilo, E. M. (1994). *O sistema educativo in António REIS (coord.) – Portugal: 20 anos de democracia*. Lisboa, Círculo de Leitores.

IASL. (1993). Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares. [Em linha]. Disponível em:

http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&filename=iasl_declaracao.pdf. [Consult. 15 de Maio 2013].

IFLA/UNESCO (2001). *The Public Library Guidelines for development*, org Philip Gill. [Em linha]. Disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s8/proj/pub197.pdf> [Consult. em 23 de Maio 2013].

IFLA/UNESCO (2002). *Directora da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. Tradução em Língua Portuguesa (Portugal) Vitorino, Maria José (2006) Vila Franca de Xira. [Em linha]. Disponível em:

<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidlines-pt.pdf> [Consult.23 de Maio 2013].

Lages *et al.* (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa, GEPE / Ministério da Educação.

Lopes, J. T.; Antunes, L. (2000). *Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Instituições e Agentes – Relatório Síntese*. Lisboa, Observatório das Atividades Culturais.

Magalhães, A. M. ; Stoer, S. R. (2002). *A escola para Todos e a Excelência Académica*. Porto, Profedições.

Magalhães, A. M ; Alçada, I. (1993). *Os Jovens e a Leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa, Caminho.

Marina, J. A. (2007). *A Magia de Ler*; Lisboa, Âmbar.

Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa, Texto Editora.

Marujo, H. A. ; Net, L.M; Perloiro, M. F. (1999). *A Família e o Sucesso Escolar – Guia para pais e outros educadores*. Lisboa, Editorial Presença.

ME – ministério da educação (2010). *Pisa 2009. Competências dos Alunos Portugueses. Síntese dos resultados*. [Em linha]. Disponível em http://www.minedu.pt/data/docs_destaquas/Sintese_Resultados_Pisa2009.pdf

<http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php->

[URL_ID=29105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=29105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [Consult. em 12 de Maio 2013]

Moura, M. J. *et al.* (1996). *Relatório sobre as Bibliotecas Públicas em Portugal*. Lisboa, [Ministério da Cultura]. [Em linha]. Disponível em <http://rcbp.dglb.pt/pt/ServProf/Documentacao/Paginas/relatorios.aspx> [Consult. em 11 de Maio 2014].

Neves, J. M., Lima, M.J. e Borges, V. (2007). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa, GEPE/ME.

Nina, I. F. A. (2008). *Da Leitura ao Prazer de Ler: Contributos da Biblioteca Escolar*. Dissertação de Mestrado. [Em linha]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/1223> [Consult. em 21 de Maio 2014].

OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. Disponível em <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332> [Consult. em 29 de janeiro 2015]

ONU – Organização das Nações Unidas (2009). *Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Pacheco, C.M.G.M. (2012). *O Plano Nacional de Leitura nos Media: uma análise de representações*. Dissertação de Mestrado. [Em linha]. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/23739> [Consult. em 17 de dezembro 2014].

Pennac, D. (1994). *Como um Romance*. Porto, Edições Asa.

Pereira, A.M.M.R. (2007). *As Escolas e o Programa Rede de Bibliotecas Escolares – Um estudo sobre os processos de desenvolvimento das bibliotecas integradas na RBE*. Dissertação de Mestrado. [Em linha]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/575> [Consult. em 23 de Maio de 2014].

Pinto, M. G. (2002). *Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal* in *Revista Portuguesa de Educação*, pp.95-123.

Pires, E. L. (1998). *Lei de Bases do Sistema Educativo - apresentação e comentários de Eurico Lemos Pires*. Lisboa, Edições Asa.

Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler – atividades de leitura para jovens*. Porto, Edições Asa

Proust, M. (1997). *O Prazer da leitura*. Lisboa, Editorial Teorema

Pisa 2000 (2001). *Resultados do estudo Internacional. Primeiro Relatório Nacional*, ME, Gave. [Em linha]. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/dataocd/32/10/33685403.pdf> [Consult. em 4 setembro 2014].

PNL - Plano Nacional de Leitura (2006). *Relatório síntese*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/relatoriosintese.pdf> [Consult. Em 4 de julho 2014].

PNL - Plano Nacional de Leitura (2006). *Objetivos e Programas nucleares*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/apresentacao.php?dDoc=5> [Consult. Em 4 de julho de 2014]

Quivy, R.; Van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Ramos, M. R. M. (2011). *As Novas tecnologias na BE ao serviço da promoção da Leitura Recreativa*. Dissertação de Mestrado. [Em linha]. Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2035> [Consult. em 23 de outubro de 2014].

Rebello, J. (1991). *Dificuldades da leitura e escrita em alunos do Ensino Básico*.

Dissertação de Doutoramento. [Em linha]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/1039> [Consult. em 12 de janeiro 2015].

Reis, F. (1997). *Da Antropologia da Escrita à Literacia: Algumas Reflexões sobre o Estudo Nacional de Literacia in Educação, Sociedade & Culturas*, Nº 8, pp.105-120.

Rodrigues, A. C. A. (2010). *A importância da Biblioteca Escolar para a Literacia da Informação. As Bibliotecas Escolares do 2º e 3º ciclo do Distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado. [Em linha]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10284/1682> [Consult. em 11 de setembro 2014].

Santos, M. L. L. dos (coord.) (1998). *As Políticas Culturais em Portugal*. Lisboa, Observatório das Atividades Culturais.

Santos, M. L. L. dos, *et al.* (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa, Gabinete de Estatísticas e Planeamento das Educação (GEPE) – Ministério da Educação.

Sequeira, M. (2000). *Formar leitores – o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa, Ministério da Educação.

Silva, L. (2000). *Biblioteca escolar – um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga, Livraria do Minho.

Silva, M.T.C. (2009). *A Área de Projeto do 12º Ano e a Biblioteca Escolar num contexto de mudança*. Dissertação de Mestrado. [Em linha]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/1407> [Consult. em 12 de Maio 2014].

Simão, J. V. (1973). *Educação... Caminhos de liberdade*. Lisboa, Publicações CIREP.

Sim-Sim, I. *et al.* (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto, Edições Asa.

Sim-Sim, I.; Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças?- caracterização do nível de literacia da população escolar português*. Lisboa, Ministério da Educação.

- Soares, M. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa, Editorial Presença.
- Soares, M.A.M. (2011). *Biblioteca Escolar: Estratégias, Recursos, e Visibilidade Interna*. Dissertação de Mestrado. [Em linha]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10284/2578> [Consult. em 11 Maio 2014].
- Sobrinho, J. G. (org.) *et al.* (2000). *A Criança e o Livro. A Aventura de Ler*. Porto, Porto Editora.
- Sousa, M.L.D. (1999). *Condições Sociais de Produção de Leitores* in *Revista Portuguesa de Educação*, Nº 12 (1), pp. 127-148
- Teodoro, A. (1995). Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa, *Educação Sociedade & Cultura*, nº4, pp.49-70.
- Veiga, I. *et al.* (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto, Edições Asa.
- Wong, B. (2013). *Na leitura e em ciências Portugal desce alguns lugares no PISA*. [Em linha]. Disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/na-leitura-e-em-ciencias-portugal-desce-alguns-lugares-no-pisa-1614828> [Consult. 27 de janeiro 2015]

ANEXOS

Anexo I – Questionário

Questionário Bibliotecas Escolares Felgueiras

O presente questionário foi elaborado no âmbito de um curso de mestrado em Ciências da Informação e da Documentação, ministrado na Universidade Fernando Pessoa, Porto. Através deste questionário pretende-se conhecer o papel e as ações desenvolvidas pelas bibliotecas escolares do concelho de Felgueiras, no que concerne à promoção da leitura e literacia. As respostas serão anónimas, garantindo-se a confidencialidade dos inquiridos. Para responder às perguntas não é necessário imprimir o questionário, bastando selecionar a resposta ou selecioná-la nos campos apropriados. Quando terminar o preenchimento, clique em "Enviar".

Antecipadamente grata pela sua disponibilidade,

Maria João Cunha

*Obrigatório

A - Caraterização da Comunidade Escolar

1 - Indique a designação da sua Escola e do Agrupamento a que pertence *

2 - Indique o número total de alunos da sua Escola *

2.1 - Número de alunos do 2º ciclo *

2.2 - Número de alunos do 3º Ciclo *

2.3 - Número de alunos do Secundário *

B - A BE E OS RECURSOS HUMANOS

1 - Indique o ano de integração da BE na RBE: *

2 - Indique o número de anos de experiência do Professor Bibliotecário: *

- 1 ano
- 2 a 3 anos
- Mais de 3 anos

3 - Assinale a resposta adequada no que diz respeito à formação contínua na área de Biblioteca do Professor Bibliotecário *

- Menos de 50h
- Entre 50 a 100h
- Entre 100 a 200h
- Mais de 200h

4 - Indique: *

4.1 - Número de professores da equipa

*

4.2 - Número total de horas dos professores da equipa na BE

5 - Indique quantos professores têm:

5.1 - 1 ano de experiência na BE

*

5.2 - De 2 a 3 anos de experiência na BE:

5.3 - Mais de 3 anos de experiência na BE:

C - INTEGRAÇÃO DA BE NA ESCOLA

1 - Assinale em que situações está prevista na sua Escola a participação do Professor Bibliotecário *

- Reuniões do Conselho Pedagógico
- Reuniões de Departamento
- Reuniões de Conselho de Turma
- Reuniões de Docentes

2 - A BE consta de que documentos normativos da Escola? *

(assinale as situações em que se encontra a BE pela qual é responsável)

- Regulamento Interno
- Projeto Educativo
- Plano Anual e Plurianual
- Nenhum

D - CARACTERIZAÇÃO DA COLEÇÃO DA BE

1. A BE disponibiliza uma coleção variada e adequada aos gostos e necessidades dos utilizadores? *

- sim
- Não

1.1 Se respondeu Sim indique as iniciativas empreendidas para esse efeito

- Programação de visitas regulares à BM e a livrarias, para conhecimento de novidades editoriais
- Utilização da Web e outras fontes de informação na prospeção de materiais que possam interessar aos utilizadores
- Realização de avaliações periódicas da coleção, para identificar possíveis limitações
- Inventariação das necessidades em termos de livros e outros recursos

2 - Analise a coleção da BE pela qual é responsável *

	Sim	Sim, mas a requerer ações para melhoria	Em desenvolvimento	Não
O catálogo está informatizado e colocado à disposição dos utilizadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A coleção disponibiliza recursos de informação diversificados, incluindo recursos organizados em linha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A coleção possui uma extensão, abrangência e qualidade dos recursos de informação adequada às necessidades da escola/agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A BE desenvolve uma política de difusão/divulgação, utilizando diferentes meios e os novos dispositivos disponibilizados pela Web	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A coleção regista índices de utilização muito elevados pelos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A coleção regista índices de utilização muito elevados pelos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A BE dispões de verba, pelo menos anual, para o desenvolvimento da coleção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E - AÇÃO DA BE NA PROMOÇÃO DA LEITURA

1 - Nas atividades de promoção da leitura e literacia implementadas pela BE é solicitado o envolvimento de outras instituições/pessoas? *

Sim

Não

1.1 Se respondeu Sim indique o grau de frequência com que é solicitado esse envolvimento *

	Sempre	Regularmente	Ocasionalmente	Nunca
Professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunidade Local (associações, junta de freguesia, empresas, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 - Selecione as 5 atividades mais desenvolvidas pela BE no âmbito da promoção do gosto pela leitura *

- Clubes de leitura
- Concursos de leitura
- Foruns de discussão
- Jornais/newsletter
- Blogues
- Sessões de leitura, de apresentação/debate sobre livros ou temáticas relacionadas com livros
- Encontros com escritores

- Exposições/atividades temáticas relacionadas com autores ou obras
- Celebração de datas significativas (dia da poesia, dia da biblioteca escolar, etc.)
- Outra:

3 - Com que frequência a BE envolve ou articula com os docentes as suas ações? *

	Sempre	Regularmente	Ocasionalmente	Nunca
Envolvimento na discussão das problemáticas referentes aos resultados dos alunos aos níveis das competências de leitura e das literacias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificação de projetos conjuntos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em projetos decorrentes do Projeto Educativo da Escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração na criação/exploração de novos ambientes digitais para desenvolver a leitura, a escrita e outras competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração em eventos culturais associando-os ao desenvolvimento das competências ao nível da leitura/literacia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sempre	Regularmente	Ocasionalmente	Nunca
Colaboração nas atividades propostas pelo Plano Nacional de Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Este formulário foi criado dentro de Google Apps da Universidade Fernando Pessoa.
Denunciar abuso - Termos de Utilização - [Termos adicionais](#)

Anexo II – Guião da entrevista

Questões	
1.	Quantos anos de serviço tem como professor(a) bibliotecário(a)?
2.	O número de docentes da equipa e as horas que lhe são atribuídas são suficientes para apoiar nas atividades de promoção da leitura?
3.	Participa nas reuniões de todos os órgãos da escola? Acha importante? Porquê?
4.	Considera suficiente o orçamento que é atribuído à BE? Como faz a gestão desse orçamento?
5.	Dos resultados obtidos no inquérito efetuado aos professores bibliotecários, constatamos que os docentes utilizam relativamente pouco a BE. Na sua opinião, porquê?
6.	Dos resultados obtidos no inquérito efetuado aos professores bibliotecários, verificamos que poucas BEs têm o catálogo informatizado e disponível <i>online</i> . Qual a situação em que se encontra o vosso catálogo e porquê?
7.	Quais as pessoas/entidades às quais solicita com mais frequência o envolvimento nas atividades de promoção da leitura?
8.	Quais as atividades de promoção da leitura que põe em prática com maior regularidade?

Anexo III – Transcrição das entrevistas

Entrevista realizada à professora bibliotecária da BE3

Quantos anos de serviço tem como professor(a) bibliotecário(a)?

12 anos (sempre nesta escola).

O número de docentes da equipa e as horas que lhe são atribuídas são suficientes para apoiar nas atividades de promoção da leitura?

Não. São insuficientes. Existe um conjunto de 5/6 professores que estão destacados para dar apoio aos alunos na BE, e para efetuarem substituições, o que é compreensível para evitar que os alunos fiquem sem aulas. São estes professores que é suposto estarem disponíveis para apoiar nas atividades implementadas pela BE, como tal o apoio que nos dão é muito reduzido. Não temos tempo para planear em conjunto qualquer tipo de ação. Sou eu que preparo tudo quando há atividades: plano de ação, contactos, organização. Os professores procuram ajudar, mas, para além de não estarem preparados, esse apoio não é prestado de forma continuada. No ano passado tive uma equipa permanente para me auxiliar; este ano o panorama é mais grave, com o Ministério a reduzir cada vez mais os recursos a nível de contratação de professores.

Por outro lado, estamos sem a Assistente Operacional de Biblioteca há 6 meses e sou eu quem faz as tarefas da competência dessa funcionária: atendimento, requisições, etc.

Participa nas reuniões de todos os órgãos da escola? Acha importante? Porquê?

Participo em todas as reuniões e acho que essa participação é muito importante, na medida em que aí faço a divulgação das atividades da BE e tento cativar os colegas para participarem nessas atividades. As iniciativas são divulgadas em Conselho Pedagógico, mas os Coordenadores de Departamento, depois, não dão conhecimento aos colegas. Acho que a maior parte dos docentes, desconhece o papel do professor bibliotecário, acha que não é importante, pensam que é “estar-se sentado na cadeira para fazer requisições de livros ou vídeos”. Isto que acontece, não é por falta de informação da

nossa parte. É falta de interesse, por parte dos professores. Nessas reuniões, inclusive, falo da importância da articulação entre os docentes e o professor bibliotecário no sentido de melhorar os resultados dos alunos; refiro que as matérias trabalhadas em contexto de aula, podem e devem ser apoiadas pelos recursos existentes na biblioteca. É de extrema importância haver esta articulação que se irá refletir, certamente, nos resultados finais dos alunos. Aliás, esse é um dos domínios do MABE – Apoio ao Desenvolvimento Curricular – a ser trabalhado pelo professor bibliotecário. Este aspeto, regra geral, nesta escola não funciona. Os professores ainda não se mentalizaram da utilidade dessa articulação. Trabalham cada um por si. O professor bibliotecário dificilmente é sabedor do que acontece em termos de atividades dos diferentes departamentos; e a BE poderia divulgar e apoiar o trabalho desses departamentos, porque esse é também um dos seus papéis.

Considera suficiente o orçamento que é atribuído à BE? Como faz a gestão desse orçamento?

O orçamento que nos é atribuído, e que no nosso caso é razoável – 200€ trimestralmente –, nunca é demais, na minha opinião. Por norma 100€ são destinados à compra de material diverso para a realização de atividades, e os outros 100€ destinam-se à aquisição de fundo documental, o que não significa que em algumas atividades, pelos gastos que implicam, não tenhamos que recorrer ao “bolo” destinado ao fundo documental. Mas por vezes, faz-se o contrário. Por outro lado, quando um departamento pretende, por exemplo, a aquisição de um determinada revista, porque é importante para a compreensão de uma matéria que está a trabalhar em contexto de aula, e já foi esgotada a verba destinada a esse departamento, vamos buscá-la a outro departamento. Este tipo de situação tem funcionado bem.

Dos resultados obtidos no inquérito efetuado aos professores bibliotecários, constatamos que os docentes utilizam relativamente pouco a BE. Na sua opinião, porquê?

Se se trata de uma participação voluntária, em que o professor decide ir à biblioteca com os alunos porque acha que é uma mais-valia para a aprendizagem de determinadas matérias, isso, por regra, não se verifica com os nossos professores. O professor

difícilmente se dirige à BE para averiguar os recursos existentes. Por outro lado, para os docentes, propor a aquisição de um determinado material é função do Coordenador de Departamento; o que até certo ponto é verdade, mas o docente tem uma palavra nesta matéria, e isso não se verifica. A BE para o docente é considerada um centro de recursos, mas quando lá se dirige é para levantar um livro ou um vídeo; a BE não é vista como um local onde este se pode dirigir para articular com o professor bibliotecário a preparação de uma determinada matéria a trabalhar em ambiente de sala de aula, por exemplo. Acho que tudo isto acontece por falta de interesse do professor.

Este ano letivo, por acaso, os professores, sobretudo do departamento de línguas, têm solicitado a colaboração da BE para exporem os trabalhos que efetuam em ambiente de sala de aula; e a biblioteca dá todo o apoio e está sempre aberta a estas iniciativas.

Dos resultados obtidos no inquérito efetuado aos professores bibliotecários, verificamos que poucas BEs têm o catálogo informatizado e disponível *online*. Qual a situação em que se encontra o vosso catálogo e porquê?

É outro problema. Essa função cabe ao Assistente Operacional de biblioteca. Como o nosso se encontra ausente há cerca de 6 meses, esse assunto está parado. Já tive o catálogo praticamente todo informatizado e perdi todos os registos. É necessário reiniciar esse trabalho. O facto de não termos na escola um professor de TIC com disponibilidade suficiente para trabalhar na resolução deste assunto, tem agravado a situação. Não posso, nem devo fazer tudo, tenho que trabalhar por prioridades; julgo mais importante, por exemplo, concentrar-me na promoção da leitura e do livro do que preocupar-me em catalogar um livro. Isso é tarefa do assistente, que logo que regressar ao serviço dará continuidade a essa tarefa.

Quais as pessoas/entidades às quais solicita com mais frequência o envolvimento nas atividades de promoção da leitura?

Recorro sobretudo à CM e à BM; como estamos integrados num concelho, a autarquia tem o dever de nos apoiar. Gostaria de contar mais com o apoio das outras BEs do concelho, mas tal não acontece. Ainda existe muito a mentalidade de cada um trabalhar por si e para si. Recorro bastante à comunidade exterior à escola. A escola tem o dever

de não se isolar, de sair fora de portas e de mostrar à comunidade onde estão inseridos os seus educandos, o que estes estão a fazer na escola, quais as suas preocupações. A comunidade tem que ser chamada a participar e a comprometer-se juntamente com a escola. Por outro lado, a comunidade tem o direito a que se realizem determinados eventos culturais, onde possam estar presentes e participar. Tenho tido um apoio incondicional da comunidade sempre que realizo atividades fora da escola. Por outro lado, também tento participar em todas as iniciativas dinamizadas por outras entidades, nomeadamente por outras escolas, pois todos saímos a ganhar. Somos professores e temos o dever de formar e educar não só dentro da sala de aula, mas também fora desta. A maior parte dos professores aposta essencialmente na sala de aula, preocupam-se apenas com as metas, com o programa, esquecendo todas as atividades que são realizadas em prol da educação da literacia, da leitura e dos hábitos de leitura. Muitos professores não entendem isso.

Quais as atividades de promoção da leitura que põe em prática com maior regularidade?

Implementamos sobretudo exposições, visitas de escritores, concursos de leitura. Os alunos apreciam muito este tipo de concursos; há uma adesão muito grande e verifica-se uma competitividade saudável. O nosso concurso de leitura, que já vai na 4ª edição, tem sido um sucesso; a 1ª edição foi organizada pela BE, atualmente é promovido pelo Departamento de Línguas. A vinda de escritores à escola é outra atividade que resulta muito bem. Os alunos gostam muito de conhecer o escritor, cujo livro leram e trabalharam em contexto de aula. Na maior parte dos casos há uma interação entre o escritor e os alunos, que é muito apreciada por estes. O objetivo destas atividades é esse mesmo, promover o gosto pela leitura e em simultâneo promover a melhoria dessa competência, que depois se vai refletir nas outras competências.

Entrevista realizada à professora bibliotecária da BE4

Quantos anos de serviço tem como professor(a) bibliotecário(a)?

Há 3 anos (na mesma escola).

O número de docentes da equipa e as horas que lhe são atribuídas, são suficientes para apoiar nas atividades de promoção da leitura?

Neste ano letivo não temos professores suficientes na equipa e as horas que lhe foram atribuídas são poucas. Temos 3 professores, cada um com um bloco de 2h por semana. No ano passado estávamos melhor; tínhamos professores sem componente letiva, que conseguiam cobrir praticamente todo o horário da BE. Este ano a BE tem que fechar à hora de almoço. Estou pouco tempo na BE, pois para além de ter 9 h de apoio a crianças do 1º ciclo, porque sou professora desse nível de ensino, tenho que dar apoio a uma BE de 1º ciclo que também está integrada na RBE. Portanto, precisava de mais docentes na equipa da BE e com mais horas. Apesar de tudo, é sempre útil esse apoio, que passa pela ajuda aos alunos para resolverem dúvidas, sobretudo na disciplina de TIC, e pela gestão corrente da biblioteca (colocar livros nas estantes de forma organizada, etiquetagem dos livros, inventariação de material, etc.)

Participa nas reuniões de todos os órgãos da escola? Acha importante? Porquê?

Não participo em todas as reuniões. Participo normalmente nas reuniões de Departamento sobretudo, quando é necessário divulgar atividades ou pedir a colaboração dos docentes para alguma iniciativa com os alunos. Por outro lado, neste tipo de reunião aproveitamos para divulgar os recursos da BE

Na reunião de [Conselho] Pedagógico, por exemplo, participa o coordenador. O Pedagógico é muito importante para divulgar o Plano Anual de Atividades da BE e motivar os professores a colaborarem connosco, a tomar iniciativas; nas restantes reuniões (Conselho de Turma e Reunião de Docentes) participo muito esporadicamente.

Considera suficiente o orçamento que é atribuído à BE? Como faz a gestão desse orçamento?

No início do ano pedimos a cada departamento que nos indique as necessidades que tem em termos de recursos (livros, CDs, DVDs). De seguida efetuamos uma lista que é remetida à Direção para apreciação. Normalmente é disponibilizada a verba solicitada. Para além dos livros relacionados com as metas curriculares, também adquirimos outro tipo de livros para enriquecer o nosso fundo documental; para este efeito, temos uma caixa de sugestões à disposição dos alunos para nos indicarem os livros que gostariam de ver na BE. Por vezes, os alunos manifestam-nos diretamente o que gostariam que adquiríssemos.

Dos resultados obtidos no inquérito efetuado aos professores bibliotecários, constatamos que os docentes utilizam relativamente pouco a BE. Na sua opinião, porquê?

É verdade, os professores às vezes passam e nem olham para a BE, é um facto. Na minha opinião os professores ainda trabalham de uma forma muito individualizada, não colaboram. O trabalho em sala de aula, para os docentes é suficiente. Ainda lhes custa sair da sala de aula, acham que têm em casa os recursos que necessitam, usam muito a internet.

Dos resultados obtidos no inquérito efetuado aos professores bibliotecários, verificamos que poucas BEs têm o catálogo informatizado e disponível *online*. Qual a situação em que se encontra o vosso catálogo e porquê?

Não temos o catálogo todo informatizado. Há 3 anos, quando cá cheguei, havia apenas uma listagem em Excel, com todo o material existente. Comecei por efectuar o tratamento desse material e transferir essa informação para o Bibliobase. De há dois anos para cá, atendendo a que 90% dos recursos existentes na BE estavam inseridos no Bibliobase, demos início ao empréstimo domiciliário informatizado; até essa altura o empréstimo era efetuado manualmente. Só agora vamos começar a pensar na disponibilização do catálogo *online*.

Quais as pessoas/entidades às quais solicita com mais frequência o envolvimento nas atividades de promoção da leitura e porquê?

Solicitamos o envolvimento nas atividades da BE, sobretudo, dos professores. Sem eles não seria possível trabalhar. Todas as iniciativas são organizadas em colaboração com eles e com os alunos. Também nos preocupamos em envolver, ao máximo, a família, mas não há grande adesão; só quando fazemos atividades de grande dimensão, como é o caso, da *Semana da Leitura*, ou *Encontro com Livros* (enche o auditório), é que os pais participam e de forma efetiva, ativamente. Temos o cuidado de implementar as iniciativas depois do horário de trabalho dos pais ou aos fins-de-semana, pois de outra forma, a maior parte dos pais não comparece. O melhor dia da semana para implementar atividades, e se queremos a participação dos pais, é a sexta-feira à noite.

Quando necessitamos, também recorremos à BM. Tentamos participar sempre em todos os projetos que promovemos. No entanto, são poucos, na minha opinião. Acho, por outro lado, que devia haver mais articulação com a BM, mais proximidade. A BM e a CMF são nossos parceiros, mas devia haver mais articulação.

Quais as atividades de promoção da leitura que põe em prática com maior regularidade?

A nossa preocupação passa sempre pelo envolvimento de todos os níveis de ensino nas atividades de promoção da leitura, só assim faz sentido e se conseguem resultados. No pré-escolar temos o projeto “O Livro Vai e Vem”, de forma a aproximar pais e filhos da leitura; no 1º ciclo o projeto “Já Sei Ler” cujo principal objetivo é dar continuidade ao projeto que teve início no pré-escolar. Temos também a “Hora do Conto” para o pré-escolar e 1º ciclo, que tem tido muito sucesso – com o apoio dos pais, de elementos da Universidade Sénior, de professores de outros ciclos, e de colegas mais velhos.

Os encontros com escritores têm muito sucesso, e trata-se de uma iniciativa destinada a todos os ciclos. Um outro projeto que também está a ter bons resultados, é o “Aprender com a Biblioteca”. Através deste projeto, “obrigamos” os professores a sair da sala de aula com os alunos e a virem até ao espaço da BE, da seguinte forma: por exemplo, no Dia da Alimentação, articulamos com o professor uma aula na biblioteca destinada a

explorar esta temática recorrendo aos múltiplos materiais em diferentes suportes que existem no espaço da BE. Foi um sucesso, os alunos ao sair da sala de aula e ao entrarem num espaço diferente, com um modelo de aula diferente, aprenderam mais e melhor, estou certa disso.

Gostaria de partilhar outra experiência que me deixou muito satisfeita. No primeiro ano em que cá cheguei verifiquei que os 5ºs anos praticamente não efetuavam requisições; tive o cuidado de acompanhar a evolução desta turma até à atualidade e verifiquei que ao longo dos anos o panorama se alterou completamente; as requisições desses alunos têm aumentado bastante. Verifico ainda que este ano letivo, os 5ºs anos têm um volume de requisições satisfatório, o que não se verificava antes de começarmos a dinamizar a BE e de estarmos integrados na RBE. Isto é motivo de grande satisfação para mim, motiva-me.

Entrevista realizada à professora bibliotecária da BE2

Quantos anos de serviço tem como professor(a) bibliotecário(a)?

6 anos.

O número de docentes da equipa e as horas que lhe são atribuídas, são suficientes para apoiar nas atividades de promoção da leitura?

No ano passado, sim, tinha uma equipa. Este ano tenho uma Técnica Operacional de biblioteca; tenho 2 colegas com um bloco de 90 minutos, e 3 colegas com um bloco de 45 minutos. O que é muito pouco. Dois destes professores (45 minutos) apoiam os alunos nos estudos; outro, porque gosta, faz a “Hora do Conto” comigo, mas é extra os 45 minutos. Quanto aos professores com 90 minutos, um ajuda-me na BE do 1º ciclo, no que diz respeito às requisições de livros, e outro está na escola sede onde me ajuda com alguma documentação. Na minha escola não há professores com horários zero. Os tempos desses docentes estão todos preenchidos com apoios aos alunos; temos salas próprias onde estão esses professores apenas para os apoiarem nas matérias. Quanto à organização de atividades/projetos na BE, tudo o que diz respeito à sua conceção e implementação é feito por mim com o apoio da Técnica Operacional, e por vezes com o apoio dos alunos.

Participa nas reuniões de todos os órgãos da escola? Acha importante? Porquê?

Participo na reunião do Conselho Pedagógico e na reunião do meu Departamento, que não é o de Línguas. Este ano notei um afastamento dos professores do Departamento de Línguas. Apesar de nunca terem sido muito ligados à BE, este ano a situação piorou, daí ter decidido estar presente, no próximo ano letivo, nas reuniões deste departamento para tentar perceber o que se está a passar. Apesar de enviar emails com assuntos relacionados com a BE, e trocar ideias, informalmente, com o coordenador e os professores deste Departamento, não é suficiente.

Considera suficiente o orçamento que é atribuído à BE? Como faz a gestão desse orçamento?

Normalmente envio para os coordenadores de departamento o inventário do que temos; logo no início do ano, mediante esse inventário, os coordenadores indicam aquilo que é necessário adquirir, e faço-o na medida do que é possível. Em comparação com outras BEs, não me posso queixar. É-nos atribuída uma verba anual pela direção, que eu divido entre a BE do 1º ciclo e a BE da escola sede. Por sua vez, divido a verba em três e faço aquisições no final de cada período. Destino parte desse valor a livros de educação literária, e a livros das metas curriculares.

Dos resultados obtidos no inquérito efetuado aos professores bibliotecários, constatamos que os docentes usam relativamente pouco a BE. Na sua opinião, porquê?

Acho que ainda há muita resistência por parte dos professores em valorizar o papel da biblioteca e do professor bibliotecário. Este é visto como um profissional que nada ou pouco faz, julgam que as atividades aparecem prontas, “caídas do céu”. Não imaginam o trabalho que uma BE envolve. Partem do princípio que, por termos apenas uma ou duas turmas para lecionar, todo o restante trabalho é fácil. Tenho um agrupamento inteiro à minha responsabilidade e sei que falho, sobretudo em relação ao 1º ciclo. Atendendo a que não tenho tempo para tudo, tenho que fazer opções. Dedico-me mais à BE da sede de agrupamento em virtude de ter alunos do secundário e do ensino profissional, requerem outro tipo de exigência em relação ao 1º ciclo onde vou esporadicamente. Sei que não devia ser assim, mas não tenho outra alternativa.

Noto que alguns professores, sobretudo de Educação Física e Música, sendo que, também grande parte dos professores de Ciências e Matemática, do 3º ciclo, nem sequer entram na biblioteca, ou pedem qualquer tipo de apoio. O mesmo não se passa em relação aos professores de ciências e matemática do 2º ciclo, que trabalham em parceria com a biblioteca com muita regularidade. Saem da sala de aula para vir à biblioteca trabalhar determinadas matérias. Refiro-me concretamente ao projecto “Experimenta Ciência na BE” – uma vez por período os professores de ciências trazem os alunos à BE para abordarem uma matéria e fazerem experiências – com o nosso apoio, consultam livros, fazem projeções de imagens, e implementam experiências juntamente com os alunos. O meu problema está com o 3º ciclo, nomeadamente com o departamento de Línguas, como anteriormente referi. Por exemplo, neste ano letivo, os alunos do 7º ano

não participaram no concurso “Grafema a Grafema”, que todos os anos é implementado pela BM e que visa a promoção da leitura. Os professores não quiseram participar no projeto. Considero puro desinteresse da parte desses professores.

No que diz respeito aos resultados dos alunos nas diferentes disciplinas, nunca são abordados com o professor bibliotecário. Por minha iniciativa, “interrogo” os professores quanto aos resultados de alguns alunos, que me chamaram a atenção pelo facto de passarem muito tempo na BE a ler; e é desta forma que vou obtendo alguma informação. O professor bibliotecário nunca foi solicitado por nenhum docente para, em conjunto, implementarem um plano de recuperação por parte de um aluno, por exemplo. O que poderia ser feito. Nenhum professor nos dá o retorno da atividade que desenvolvemos junto dos alunos. Há um total desinteresse por parte de muitos deles.

Dos resultados obtidos no inquérito efetuado aos professores bibliotecários, verificamos que poucas BEs têm o catálogo informatizado e disponível *online*? Qual a situação em que se encontra o vosso catálogo e porquê?

Não temos o catálogo informatizado. Não tenho tempo.

Quais as pessoas/entidade às quais solicita com mais frequência o envolvimento nas atividades de promoção da leitura?

Não recorro muito à BM por causa da distância. A CMF só nos disponibiliza transporte gratuito uma vez em cada ano letivo, tenho que fazer opções. Normalmente é solicitado o apoio dos professores, que passa apenas por mobilizar os alunos para participarem nas actividades, e nada mais. Quanto ao apoio da Junta de Freguesia é nulo, desde sempre. A única instituição local com a qual temos parcerias é a ADIB – Associação para o Desenvolvimento Integral de Barrosas. No entanto, as atividades que desenvolvemos com esta instituição, que se trata de um lar de idosos, não passam concretamente pela promoção da leitura. Quanto à família, podemos dizer que neste agrupamento a sua participação e envolvimento em atividades é nula. Os próprios diretores de turma, queixam-se que muitos pais nunca vieram à escola. Os próprios alunos, nesta zona do concelho, não são os pais que os vêm buscar à escola, estes deslocam-se autonomamente, e a pé, para os ATL, para as academias de ginástica ou para casa. A

título de exemplo: decidimos, num determinado ano letivo, efetuar uma feira do livro destinada aos pais (fora do horário de trabalho), mas não compareceu ninguém. Nos anos seguintes desistimos do projeto.

Quais as atividades de promoção da leitura que põe em prática com maior regularidade?

Os encontros com escritores funcionam muito bem. É um dia diferente – os alunos interagem com o escritor, colocam questões, esclarecem dúvidas quanto à obra que foi trabalhada em ambiente de aula. Para além desta atividade, e ao contrário do que se passa com a maior parte dos agrupamentos, a feira do livro que organizamos tem muita adesão por parte dos alunos. Os alunos compram efetivamente. Juntamente com a técnica operacional, trabalhamos muito a parte da divulgação da Feira. Por outro lado, ao longo do ano preocupamo-nos em ter “novidades” em termos de leitura de lazer, para que os alunos sintam uma motivação acrescida para virem à biblioteca. E os alunos sabem que na feira do livro vão encontrar os livros de que mais gostam a melhores preços do que na livraria, e compram.

Entrevista realizada à professora bibliotecária da BE8

Quantos anos de serviço tem como professor(a) bibliotecário(a)?

8 anos (na mesma escola- iniciei a minha atividade como professora bibliotecária no ano de 2006).

O número de docentes da equipa e as horas que lhe são atribuídas, são suficientes para apoiar nas atividades de promoção da leitura?

Temos uma equipa fixa, que vem de outros anos letivos, e que tem 4 professores – cada um disponibiliza por semana um bloco de 90 minutos e outro de 45 minutos. Temos ainda um conjunto de colaboradores, que vai alterando de ano para ano. Estes colaboradores, por norma têm poucas horas, e a sua função consiste em dar apoio ao estudo aos alunos, é o que se passa este ano. Podemos dizer que estamos “bem servidos” a nível de recursos humanos ao serviço da BE. Obviamente que se essa equipa tivesse mais horas, melhor seria para a BE.

Participa nas reuniões de todos os órgãos da escola? Acha importante? Porquê?

Participo sobretudo nas reuniões de Conselho de Turma, de forma a estar a par do desenrolar de alguns projetos, efetuar ajustes, etc. No meu ponto de vista é importante estar presente neste tipo de reunião para estarmos mais próximos dos docentes e assim ser mais fácil divulgar iniciativas, captar apoios e o envolvimento dos professores, para além de esclarecer possíveis dúvidas. Informo que existem na BE professores à disposição dos alunos para prestar apoio curricular, e que este é um local onde os professores podem encontrar material de apoio à sua ação dentro do espaço sala de aula. Não participo nas reuniões de Departamento, mas converso informalmente com os coordenadores, quando quero fazer passar assuntos relacionados com a BE e os projetos que estamos a desenvolver; para o efeito, usamos, também, o email e as redes sociais. Preocupo-me em alertar os professores para o facto de a BE não estar isolada da restante comunidade escolar, a BE faz parte do projeto global da escola.

Uma reunião em que é fundamental participar diz respeito ao Conselho Pedagógico, onde é apresentado o Plano Anual de Atividades, a fim de ser aprovado. Nesta reunião participa apenas o coordenador da equipa da BE

Considera suficiente o orçamento que é atribuído à BE? Como faz a gestão desse orçamento?

No início do ano letivo solicitamos aos diretores de departamento das diferentes disciplinas, que nos enviem a sua lista de necessidades para o ano letivo a decorrer. Efetuamos a proposta da verba a ser disponibilizada, que é remetida à direção da escola e que por norma é aprovada. Essa verba é gasta sobretudo na aquisição de livros direcionados para as metas curriculares. Este ano demos uma atenção especial ao reforço dos livros que têm a ver com as metas da disciplina de Português, nomeadamente livros de leitura orientada na sala de aula. Não esquecemos os livros de leitura autónoma (lazer), que muitas vezes são adquiridos com base nas solicitações dos alunos. Todo o reforço documental é efetuado com a verba solicitada pelos departamentos. A restante despesa relacionadas com atividades que visam a promoção da leitura, nomeadamente, exposições, convite de escritores, concursos, etc., requer a elaboração de uma requisição que, atempadamente, deve ser submetida à apreciação da direção a fim de ser viabilizada.

Dos resultados obtidos no inquérito efetuado aos professores bibliotecários, constatamos que os docentes usam relativamente pouco a BE. Na sua opinião, porquê?

De facto os professores não usam tanto a BE como desejaríamos. No meu ponto de vista, esta situação acontece devido à falta de tempo dos professores. Há colegas com horários muito compactos, e não lhe sobra tempo para se dirigirem à BE; dão prioridade à preparação autónoma, em casa, da componente letiva para trabalhar em sala de aula. Apesar de não poderem vir à BE, muitos professores têm o cuidado de divulgar junto dos alunos a importância deste espaço e as iniciativas que aí decorrem. Tentamos sempre manter os professores informados sobre o que se passa na BE e as iniciativas que organiza, dentro e fora do seu espaço.

Dos resultados obtidos no inquérito efetuado aos professores bibliotecários, verificamos que poucas BEs têm o catálogo informatizado e disponível *online*. Qual a situação em que se encontra o vosso catálogo e porquê?

A nossa prioridade, nos primeiros anos de funcionamento da BE, foi cativar os alunos para virem à BE, acompanharem e participarem nas suas atividades. Tenho consciência que talvez tenha havido um certo “relaxamento” da nossa parte no que toca ao catálogo e à sua difusão. Nesta fase o catálogo encontra-se informatizado e disponível.

Quais as pessoas/entidade às quais solicita com mais frequência o envolvimento nas atividades de promoção da leitura?

Primeiro recorremos aos professores. De seguida recorremos aos familiares, mas por norma têm pouca disponibilidade devido aos horários de trabalho. Sempre que efetuamos uma atividade destinada, também, à família, procuramos que seja à sexta-feira à noite. Mas é tudo organizado por nós, os familiares só participam, não se envolvem na organização. Nas múltiplas atividades, tentamos envolver os alunos ativamente. No entanto, temos o cuidado de “escolher” a turma ou turmas que têm o perfil adequado para os diferentes projetos.

Quais as atividades de promoção da leitura que põe em prática com maior regularidade?

Encontros com escritores, concursos (a nível da escola e a nível do concelho, como é o caso do concurso “Grafema a Grafema”, organizado anualmente, pela Biblioteca Municipal) exposições, feira do livro. Todas estas atividades resultam muito bem, os alunos gostam e participam bastante. Os clubes de leitura foram implementados em tempos, mas não resultaram bem, acho que esta atividade está mais direcionada para os alunos do secundário. Neste momento, no 2º e 3º ciclo não temos clubes de leitura. Um outro projeto que está a funcionar muito bem, é o projeto “+Leitura”. O objetivo é envolver todos os professores de cada turma, e trazê-los à BE assim como os alunos. Em traços gerais, este projeto resume-se ao seguinte: o professor estando a trabalhar uma matéria, deverá dirigir-se à BE, e com o apoio de um técnico, caso seja necessário, verificar quais os livros existentes e que estão relacionados com esse tema; por sua vez

deverá aconselhar aos alunos à leitura desse livro/livros, explorando com os alunos esse recurso. Este projeto implica a eleição de coordenador para acompanhar o seu desenrolar. É um projeto que vai do 5º ao 9º ano.

Entrevista realizada à professora bibliotecária da BE1

Quantos anos de serviço tem como professor(a) bibliotecário(a)?

Sou professora bibliotecária há 6 anos (sempre nesta escola).

O número de docentes da equipa e as horas que lhe são atribuídas, são suficientes para apoiar nas atividades de promoção da leitura?

No início do ano letivo vários professores receberam horários com serviço na biblioteca; contudo, estes lentamente vão saindo da BE porque lhe são atribuídas outras funções (apoios, tutorias, coordenações, projetos...).

Participa nas reuniões de todos os órgãos da escola? Acha importante? Porquê?

Participo em todas as reuniões e considero muito importante. Desta forma tenho a possibilidade de promover os serviços da BE e divulgar atividades.

Considera suficiente o orçamento que é atribuído à BE? Como faz a gestão desse orçamento?

Com a verba atribuída à biblioteca, adquirimos dois jornais diários e algumas revistas mensais. Ultimamente utilizamos a verba para adquirir livros das metas curriculares. As aquisições obedecem também a sugestões dos diferentes departamentos e dos alunos.

Dos resultados obtidos no inquérito efetuado aos professores bibliotecários, constatamos que os docentes usam relativamente pouco a BE. Na sua opinião, porquê?

Cada vez mais os professores utilizam a biblioteca para aulas, para efetuar pesquisas com os alunos, para apoios, tutorias e para realizar e participar em atividades. O departamento de línguas, sobretudo português, requisitam muito os livros das metas [curriculares] e do PNL para a sala de aulas.

Dos resultados obtidos no inquérito efetuado aos professores bibliotecários, verificamos que poucas BEs têm o catálogo informatizado e disponível *online*. Qual a situação em que se encontra o vosso catálogo e porquê?

Relativamente ao fundo documental da escola sede, uma vez que temos uma biblioteca do 1º ciclo integrada na Rede, a informatização ainda não está a ser efetuada, o catálogo ainda não está disponível para consulta. Necessitamos de colaboradores na equipa com conhecimento na área das bibliotecas escolares.

Quais as pessoas/entidade às quais solicita com mais frequência o envolvimento nas atividades de promoção da leitura?

Recorremos quase sempre aos professores e à família, sobretudo ao Clube de Pais Leitores (são os professores que contactam os pais).

Quais as atividades de promoção da leitura que põe em prática com maior regularidade?

Hora do Conto, Semana da Leitura, Feira do Livro, Leituras Partilhadas, Conto Coletivo, Bibliocafé, dramatizações, encontro com escritores, declamação de poesia. São atividades que promovem o livro, a leitura e envolvem toda a comunidade educativa e que são muito bem aceites pelos alunos.