

Paula Cristina Valente

**A promoção da leitura em contexto educacional:
estudo de caso sobre a aplicação do Plano Nacional de Leitura
e sobre as práticas de leitura numa turma do 4º ano do 1º
Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento Vertical de
Escolas do Norte de Portugal**

(Volume 1)



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto

fevereiro, 2013

Paula Cristina Valente

**A promoção da leitura em contexto educacional:
estudo de caso sobre a aplicação do Plano Nacional de Leitura
e sobre as práticas de leitura numa turma do 4º ano do 1º
Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento Vertical de
Escolas do Norte de Portugal
(Volume 1)**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Educação e Bibliotecas, sob a orientação da Professora Doutora Maria Cristina Vieira de Freitas



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto

fevereiro, 2013

Dedico este trabalho:

**À minha filha, luz da minha vida, para que possa
crescer no meio dos livros e viver com eles imensas aventuras.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Maria Cristina Vieira Freitas pela competência científica e acompanhamento do trabalho, pelo incentivo e dedicação ao longo deste tempo, assim como pelas críticas, correções e sugestões feitas durante a orientação.

A disponibilidade da professora titular da turma A por me ter recebido na sua sala e assim poder realizar este trabalho.

Ao conselho executivo do Agrupamento Vertical de Escolas onde foi efetuada a investigação pelo apoio que lhe foi possível conceder.

Aos Encarregados de Educação dos alunos em estudo, à Professora Bibliotecária e à Vereadora da Cultura da Câmara Municipal, por colaborarem neste trabalho.

A todos os meus amigos que estiveram comigo neste período da minha vida, pela sua paciência e amizade.

Aos meus pais e irmão por toda a compreensão.

À minha filha, Cristiana Valente, por todas as horas que privei de estarmos juntas e por todo o amor.

Título

A promoção da leitura em contexto educacional: estudo de caso sobre a aplicação do Plano Nacional de Leitura e sobre as práticas de leitura numa turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento Vertical de Escolas do Norte de Portugal

Resumo

A leitura ocupa um papel central em toda a atividade educativa e é um bem essencial no desenvolvimento cognitivo do ser humano e no progresso da sociedade. Compete aos professores, encarregados de educação (EE), famílias e bibliotecas assegurar uma eficaz disponibilização e utilização dos livros e outros recursos de informação. O Plano Nacional de Leitura (PNL) destina-se a reforçar esse papel, através dos vários programas que lança nas escolas, bibliotecas e outras entidades. Este trabalho tem como objetivo geral refletir e investigar sobre a promoção da leitura em contexto educacional. Trata-se de um estudo de caso sobre a aplicação do PNL e sobre as práticas de leitura em uma turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento Vertical de Escolas do Norte de Portugal. No que respeita aos objetivos específicos, pretendemos aferir sobre os hábitos e práticas de leitura de alunos, na escola e no contexto familiar; averiguar se os objetivos do PNL são cumpridos por parte da professora titular e das bibliotecas (escolar e municipal) e verificar se a aplicação do Plano favorece a promoção de hábitos de leitura dos alunos em estudo. No âmbito metodológico, o estudo assenta, primeiramente, numa pesquisa bibliográfica e documental, que permite estabelecer os principais fundamentos teóricos e os aspetos relevantes do tema-problema e, em segundo lugar, sobre uma investigação empírica realizada a uma turma de 4º ano do 1º Ciclo, a partir da qual obtivemos informações sobre práticas de promoção e motivação para a leitura. A investigação realizada é de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa. Os instrumentos utilizados na recolha de dados são: observação direta não participativa, inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas. Através dos dados, somos levados a concluir que a leitura orientada na sala de aula é executada pela professora titular da turma analisada, mas aferimos que as orientações do PNL para este nível de ensino ficam aquém do recomendável. As famílias envolvidas mostram-se pouco informadas sobre o Plano e na sua maioria não participam das atividades que a escola e as bibliotecas (escolar e municipal) desenvolvem nesta área. As bibliotecas (escolar e municipal) cumprem diversas das orientações do Plano, mas, no caso analisado, torna-se claro que estas podem planear e desenvolver atividades mais eficazes neste sentido.

Palavras-chave

Práticas de leitura; 1º Ciclo do Ensino Básico; Bibliotecas públicas portuguesas; Bibliotecas escolares portuguesas; Plano Nacional de Leitura.

Title

The promotion of reading in the educational context: a case study on the implementation of the National Reading Plan and reading practices in the 1st cycle of basic education of a group of schools in Northern Portugal.

Abstract

Reading does not only play a main role in all the educational activity but it is also essential as far as the human beings' cognitive development and the society's progress are concerned. It is up to teachers, parents, families and librarians to guarantee effective access to books and other information, as well as their effectual usage. The National Reading Plan aims to reinforce that role, by means of several programs launched in schools, libraries and other entities. This work's main goal is to reflect upon and research about the promotion of reading in educational contexts. It is a study case on the implementation of the National Reading Plan and on the reading practices of a 4th form class in a primary school of a group of schools in northern Portugal. As far as the specific goals are regarded, we aim at assessing the students' reading habits and practices both at school and at home; checking if the objectives of the National Reading Plan are accomplished by both the form teacher and the libraries (school library and town library) and verifying if the Plan implementation both enhances the creation of reading habits and strengthens the ones that already existed. In the methodological realm, the study is primarily based upon research made through reading books and documents, which allows to establish the first theoretical fundamentals as well as the relevant aspects of the theme-problem and, secondly, it is based upon and empirical research conducted with a 4th form class in primary school, which allowed us to gather information on the practices used to promote and motivate reading habits. The research we have conducted is qualitative, descriptive and interpretative. The instruments used for collecting data are: direct and non-participative observation, enquiries through questionnaire and semi-structured interviews. The analysis of the data allows us to conclude that the practice of guided reading in the classroom is promoted by the form teacher; however, it is believed that the National Reading Plan guidelines for this school level are far from what is desirable. The families of the children involved in the study seem to be poorly informed about the Plan and most of them do not participate in the activities that both the school and the libraries (school library and town library) promote in this realm. The libraries (school library and town library) obey many of the Plan guidelines, but, in the case analyzed, it is clear that they can plan and promote different activities that can be more effective.

Keywords

Reading practices; Primary School; Portuguese State Libraries; Portuguese School Libraries; National Reading Plan.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PARTE 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGICA DO ESTUDO	21
1. A PROMOÇÃO DA LEITURA EM CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL: UMA ABORDAGEM INTRODUTÓRIA.....	23
1.1 A sociedade e a educação escolar como componentes relevantes da promoção da leitura e da literacia da informação.....	23
1.2 Aspetos essenciais da promoção da leitura.....	28
1.3 A motivação para a leitura e os seus diversos intervenientes	31
1.4 As Bibliotecas Públicas/Municipais e as Bibliotecas Escolares como parceiras na promoção da leitura	34
1.5 O PNL e a promoção da leitura em ambiente escolar: dos princípios, objetivos e etapas aos programas e intervenientes	41
2. ASPETOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	47
2.1 Apresentação do problema e das perguntas de investigação	47
2.2 Definição dos objetivos do estudo	48
2.3 Natureza do estudo.....	49
2.4 Caracterização da Amostra	51
2.5 O processo de recolha de dados	52
2.5.1 Pesquisa documental e bibliográfica	52
2.5.2 Observações não participativas	53
2.5.3 Inquéritos por questionário.....	54
2.5.4 Entrevistas semiestruturadas.....	56
2.6 Planificação geral do estudo	58
PARTE 2 – O CONTEXTO EMPÍRICO DO ESTUDO	61
3. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DO MEIO ENVOLVENTE	63
3.1 Caracterização do Distrito e do Concelho.....	63
3.2 Caracterização do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Escola.....	64
3.3 Caracterização da Biblioteca Escolar e da Biblioteca Municipal	65
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS	68
4.1 Observações realizadas em sala de aula.....	68
4.2 Questionários aplicados aos alunos	72
4.2.1 Caracterização sociodemográfica dos alunos	72
4.2.2 Ocupação dos tempos livres	73
4.2.3 Hábitos e preferências de leitura	73
4.2.4 Práticas de leitura em família	75
4.2.5 Frequência do espaço e requisição de livros na Biblioteca Escolar e na Biblioteca Municipal.....	78
4.2.6 Leitura orientada na sala de aula (PNL) e atividades desenvolvidas na e pela BE e BM.....	80
4.3 Questionários aplicados aos EE.....	82
4.3.1 Caracterização sociodemográfica, família, habilitações literárias, profissão e tempos livres.....	82
4.3.2 Hábitos de leitura.....	83

4.3.3 Promoção da leitura dos educandos.....	89
4.3.4 Sensibilização e envolvimento dos EE para a importância dos livros e para a participação em atividades relacionadas com livros e leitura.....	94
4.3.5 Conhecimento do PNL	95
4.4 Entrevista realizada com a professora titular	96
4.5 Entrevista realizada com a professora bibliotecária.....	99
4.6 Entrevista realizada com a vereadora da cultura da Câmara Municipal	101
CONCLUSÃO	105
BIBLIOGRAFIA	115

ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

Art.º – Artigo

AVE – Agrupamento Vertical de Escolas

BE – Biblioteca Escolar

BES – Banco Espírito Santo

BM – Biblioteca Municipal

CD – Disco Compacto (Compact Disc)

CD-Rom – Disco Compacto - Memória Somente de Leitura (Compact Disc Read-Only Memory)

CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

DGLB – Direção Geral do Livro e das Bibliotecas

DVD – Disco Digital Versátil (Digital Versatile Disc)

EE – Encarregado de Educação

EEF – Encarregado de Educação Feminino

EEM – Encarregado de Educação Masculino

F – Feminino

IFLA – Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias (International Federation of Library Associations and Institutions)

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

JI – Jardins de Infância

Km - Quilómetros

LCD – Display de Cristal Líquido

M – Masculino

Nº / n - Número

OE – Objetivo Específico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCCRBE – Programa para a Criação de Catálogos Colectivos da Rede de Bibliotecas Escolares

PNL – Plano Nacional de Leitura

PTE – Plano Tecnológico da Educação

SABE – Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RNBP – Rede Nacional de Bibliotecas Públicas

RTP – Rádio e Televisão de Portugal

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

UNIMARC – Catalogação Universal Legível por Computador (Universal Machine Readable Cataloging)

VHS – Sistema de Vídeo Caseiro (Vídeo Home System)

INTRODUÇÃO

O mundo de hoje é marcado por um enorme fluxo de informações oferecidas a todo o instante e é preciso que o ser humano se torne recetivo, atento, atualizado e competitivo para não ser excluído (analfabetismo funcional).

A sociedade atual caracterizada por diversas mudanças tecnológicas procura a informação e o conhecimento como fonte de desenvolvimento e progresso.

A informação e o conhecimento podem ser encontrados através da leitura. A leitura é o verdadeiro elo integrador do ser humano e da sociedade em que vive.

Ler é a forma de acompanhar a evolução do mundo e de nos mantermos atualizados.

Ao incentivar a leitura estamos a ajudar a preparar pessoas críticas, participativas, criativas e aptas para construir uma nação consciente dos seus direitos e dos seus deveres. Mas o incentivo para leitura deve ser iniciado desde a mais tenra idade, em casa, no seio das famílias.

É importante estimular a leitura na criança como uma experiência valiosa e prazerosa. Isso será uma grande fonte de satisfação tanto para as crianças quanto para os adultos que as acompanham.

A criança que tem contacto com os livros desde cedo e que lê, pronuncia melhor as palavras, comunica melhor, aprende melhor, familiariza-se com a escrita e facilita a sua alfabetização ao longo da vida. Desenvolve a criatividade, a imaginação, adquire cultura, conhecimentos e valores.

Uma vez que a criança desenvolva o interesse pela leitura é pouco provável que o perca mesmo na presença de outros interesses que lhe vão surgindo.

Além da família cabe aos professores, à escola e aos bibliotecários das Bibliotecas Escolares (BE) e das Bibliotecas Municipais (BM) promoverem hábitos de leitura.

Os professores como agentes próximos das crianças e dos alunos têm a possibilidade de os formar leitores, têm a oportunidade de promover dentro da sala de aula ou fora dela, momentos de leitura e proporcionar a participação em atividades e projetos literários.

Mas, para que o professor possa motivar tem de estar motivado e possuir formação adequada para o ensino e a criação de hábitos de leitura.

A qualificação profissional para o ensino e a prática da leitura é essencial para se adquirirem conhecimentos e estratégias que ponham os alunos a ler.

Os professores bibliotecários e os bibliotecários municipais são também eles mediadores importantes na prática da leitura dentro das bibliotecas e indo ao encontro de potenciais leitores nas escolas e em qualquer local. Para incentivar a procura das bibliotecas, estas devem ser espaços agradáveis de interação e convívio disponibilizando um acervo bibliográfico abastado e atual, recursos de informação e tecnologia adequada para que os

utilizadores possam usufruir deles de forma imediata e segura. Para que se chegue a mais públicos e rentabilize os recursos sempre escassos os professores e os bibliotecários, as BE e as BM, as escolas e as Câmara Municipais entre outros serviços e entidades, devem estabelecer acordos de cooperação, devem criar redes de parceria e de informação.

Cabe a todos, famílias, professores e bibliotecários participarem e efetuarem vários projetos de promoção da leitura como é exemplo, o Plano Nacional de Leitura (PNL). Por isso, cumprir os objetivos deste Plano numa ação conjunta é elevar os níveis de literacia de uma população. Só assim, se conseguirá consolidar hábitos de leitura e desenvolver a literacia num país como Portugal, com diminutas práticas de leitura na população em geral e fracos desempenhos de leitura nos alunos.

No âmbito deste trabalho de investigação, que intitulamos de “A promoção da leitura em contexto educacional: estudo de caso sobre a aplicação do PNL e sobre as práticas de leitura numa turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento Vertical de Escolas do Norte de Portugal”, pretendemos principalmente apurar se o programa “Está na Hora da Leitura” que faz parte do PNL ou, mais especificamente, se a prática de leitura orientada em sala de aula, em alunos de uma turma do 4º ano do 1º Ciclo, está a ser executada e de que forma os seus objetivos estão a ser cumpridos.

Ainda, são nossos objetivos específicos: a) aferir sobre hábitos de leitura de uma turma de alunos do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico de um AVE situado no norte de Portugal, bem como dos respetivos EE; b) apurar se a leitura é praticada em família e se a mesma envolve-se em atividades de aquisição e/ou fortalecimento de hábitos de leitura desenvolvidas pelas bibliotecas escolar e municipal do AVE e do município em questão; c) averiguar se os objetivos do PNL são cumpridos por parte da professora titular, por parte da professora bibliotecária e por parte das bibliotecas (escolar e municipal) em questão.

Assim, iniciamos esta investigação com as seguintes questões: O programa “Está na Hora da Leitura”, que faz parte do PNL, está a ser executado na sala de aula? Os seus objetivos estão a ser cumpridos pelo professor titular? Estas práticas contribuem para a promoção de hábitos de leitura nos alunos do 4º ano do 1º Ciclo? Qual o envolvimento de outros intervenientes neste mesmo processo, tais como a família dos alunos e as respetivas bibliotecas (escolar e municipal)?

No que respeita às questões teóricas, numa primeira parte deste estudo realizamos uma fundamentação sobre as práticas de leitura, sobre o PNL e sobre a evolução das bibliotecas públicas em Portugal. Esta fundamentação foi complementada por uma pesquisa documental para obtermos informações acerca da problemática da prática da leitura, com base em fontes primárias, de forma a recolher e a analisar dados que contribuam para uma reflexão acerca do tema que nos propomos investigar.

Numa segunda parte, realizamos uma investigação empírica recorrendo ao estudo de caso e à recolha de dados por meio de observações, questionários e de entrevistas aplicados a uma amostra, onde os intervenientes são: os alunos de uma turma de 4º ano do 1º Ciclo; os seus EE; a professora titular; a professora bibliotecária da BE da escola onde decorrerá o estudo e a Vereadora da Cultura da Câmara Municipal da mesma localidade.

A investigação empírica realiza-se num Agrupamento Vertical de Escolas (AVE) localizado na região de Trás-os-Montes, no distrito de Bragança. Tanto a localidade quanto o AVE em que este estudo se realiza são omitidos, em todas as partes do texto, para atender a uma necessidade dos próprios informantes e do Agrupamento em questão.

O presente estudo consta de dois volumes. No primeiro volume encontra-se a dissertação propriamente dita com todos os seus capítulos. No segundo volume incluímos os apêndices deste estudo. Esta situação deve-se ao facto da nossa investigação ser bastante exhaustiva (segundo a regras da Universidade Portucalense uma tese de mestrado deve possuir um limite de páginas inferior ao que aqui apresentamos) e, para não prejudicar a leitura comparativa do texto descrito com os dados recolhidos, optamos por incluir num volume à parte os apêndices, possibilitando ao leitor uma consulta mais facilitada e uma leitura mais fluida.

Deste modo, o volume 1 do presente estudo divide-se em duas partes distintas, mas que se complementam: na Parte 1 realizamos o enquadramento teórico e metodológico e na Parte 2 dedicamo-nos inteiramente ao contexto empírico de investigação (sendo que os dados sistematizados seguem no volume 2).

A primeira parte é constituída por dois capítulos. Assim, no capítulo 1 refletimos sobre a educação, a cultura e o sistema de escolaridade (escola) como parte integrante e complemento valioso do progresso de uma sociedade em mudança. Abordamos a problemática da promoção da leitura em crianças desde tenra idade e ao longo da vida; fazemos algumas considerações sobre a motivação dos EE (famílias), dos professores e dos alunos para a leitura e sobre o papel essencial que as famílias e os professores desempenham no incentivo desta prática; cogitamos sobre a função das BE e das BM como lugares de excelência onde se fomentam a aprendizagem e o prazer da leitura, através de várias atividades pedagógicas e lúdicas; apresentamos um conjunto de programas e medidas de promoção da leitura que fazem parte do PNL, principalmente, o programa “*Está na Hora da Leitura*” – leitura orientada em sala de aula para alunos do 1º Ciclo de escolaridade. No capítulo 2 explicamos os métodos e as técnicas aplicadas nesta investigação, apresentamos a amostra e os instrumentos de recolha e de análise de dados.

A segunda parte contempla a investigação empírica e é estruturada em dois capítulos. No capítulo 3 apresentamos uma contextualização geral do meio envolvente do estudo. No capítulo 4 apresentamos os resultados obtidos através dos instrumentos aplicados aos vários intervenientes da amostra e fazemos a análise e discussão dos mesmos.

Na conclusão encerramos com as ilações retiradas desta investigação fazendo uma recapitulação, uma apreciação geral e dando algumas sugestões e recomendações; tecendo, por último, considerações finais para que possamos contribuir para a promoção da prática da leitura nas escolas e nas salas de aula.

Nas referências bibliográficas apresentamos os autores consultados e referidos ao longo do trabalho evidenciando-se alguns como: Alçada (2007); Sim-Sim (2007); Sim-Sim, & Viana (2007); Calçada (1998); Calixto (1996; 2007); Carvalho, Teixeira, Pinto, & Carmo (2009), (2010); Nunes, H. B. (1998); Veiga (coord.), Barroso, Calixto, Calçada, & Gaspar (1996); Portugal. Ministério da Educação (2008; 2011); Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho (2011). As obras consultadas reportam-se ao período cronológico de 1984 a 2011. De referir que a lista bibliográfica está organizada de acordo com as normas de publicação da *American Psychological Association* (APA), sexta edição.

No que respeita aos fatores que motivam para este estudo, é de registar, primeiramente, que os elevados níveis de iliteracia têm sido um problema constante em Portugal e uma resposta institucional para combater este problema torna-se cada vez mais urgente. O Ministério da Educação em articulação com outros Ministérios reúne um conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura da comunidade escolar estendendo-se ao resto da comunidade através de várias ações e parcerias. É dentro desta conjuntura que se elaborou e que se vem implementando, desde o ano de 2006, com previsão de duração até ao ano de 2016, o PNL, destinado a atingir metas faseadas, que permitam reverter esta situação conduzindo o país a um patamar superior à semelhança do que acontece nos países onde a leitura está mais desenvolvida. Mas, esse esperado sucesso será alcançado com o contributo de diversos intervenientes, por isso, achamos importante a realização deste estudo, que permitirá, para além de um conhecimento de uma pequena fração da realidade, servir de exemplo para outros e para o próprio investigador que, neste caso, poderá melhorar a sua prática profissional.

A seu favor, a investigadora deste estudo tem o facto de que atua como bibliotecária municipal no Concelho onde se localizam o Agrupamento e a turma selecionada para o estudo empírico. Acresce que na sua experiência profissional de 11 anos nesta área, a mesma vem-se deparando com dificuldades e barreiras que tem tentado superar diariamente no seu local de trabalho e nas atividades e parcerias que vem promovendo com outras entidades. Neste contexto, este estudo poderá vir a ser muito útil nas estratégias a seguir para a promoção e para o auxílio na criação de hábitos de leitura no próprio Concelho.

Neste trabalho deparamo-nos com algumas dificuldades e/ou limitações, nomeadamente: a combinação de várias técnicas de recolha de dados e o alargamento desta fase o que implicou o alargamento da fase de análise dos dados, estendendo assim o prazo de entrega da dissertação; esforço suplementar da investigadora, atendendo à sua condição de trabalhadora-

estudante; a dimensão e o tipo de amostra utilizada, de carácter qualitativo, o que elimina o poder estatístico e restringe a interpretação dos dados a uma pequena fração da realidade, interpretada de forma exemplar.

Embora conscientes destas dificuldades e/ou limitações, aceitamos o desafio com entusiasmo na perspectiva de concretizar novas aprendizagens, enriquecer as já adquiridas e contribuir, ainda que num contexto exclusivo, para a criação de hábitos de leitura nos alunos do 1º Ciclo e suas famílias.

É nosso propósito conscientizar a sociedade para a necessidade de intensificação de ações de incentivo à leitura e mostrar os seus benefícios, tentando mostrar aos decisores que estas ações, projetos, programas e planos de promoção da leitura só serão eficazes se executados por profissionais qualificados para o efeito.

Esta temática não é nova para reflexão e discussão uma vez que a leitura tem sido foco de atenção de vários pesquisadores e estudiosos, mas é importante que continue em evidência para a concretização de uma sociedade leitora, informada, atualizada, consciente e participativa.

Também não é novidade a chamada de atenção para a formação de professores ou outros profissionais na área da leitura onde existem várias lacunas nos cursos de formação e em muitos casos a ausência dos mesmos. Assim, este trabalho é apresentado como mais um contributo na abordagem desse tema e como um exemplo para novos estudos a realizar no futuro. Com ele pretendemos conhecer um pouco mais os aspetos relacionados à criação e/ou o fortalecimento de hábitos de leitura nos alunos do 1º Ciclo, bem como nas suas famílias.

PARTE 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DO ESTUDO

Capítulo 1. A promoção da leitura em contexto socio educacional: uma abordagem introdutória

Capítulo 2. Aspectos metodológicos do estudo

1. A PROMOÇÃO DA LEITURA EM CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL: UMA ABORDAGEM INTRODUTÓRIA

1.1 A sociedade e a educação escolar como componentes relevantes da promoção da leitura e da literacia da informação

O ser humano tem necessidade de viver em sociedade, já nos dizia o filósofo Immanuel Kant (1724-1804), pois é em sociedade que o homem desenvolve os seus potenciais talentos e é em sociedade que se pode falar em educação.

A sociedade promove o desenvolvimento das virtualidades contidas na natureza humana e esse desenvolvimento aproxima cada vez mais o homem do seu ideal.

A educação deve ter em conta o tipo de sociedade envolvente, uma sociedade sempre em transformação, sendo o homem determinante no tipo de educação que quer transmitir, porque é a pessoa humana que irá ser educada para, posteriormente, ser também ela a educar. Portanto, é atendendo às pessoas que se devem traçar as linhas orientadoras da educação para que estas possam progredir e prosperar, pois a alfabetização é fator primordial de integração social e de enriquecimento da pessoa e, para a sociedade, instrumento privilegiado de progresso económico, desenvolvimento cultural e científico.

No contexto de transformações socioculturais em que temos vivido, sobretudo nesta Europa em que estamos inseridos, a educação deve ocupar um papel prioritário. A educação é central nas relações de interdependência entre os vários setores produtivos e sociais e este lugar de centralidade da educação obriga à construção de perspetivas estratégicas de desenvolvimento sustentável. (Ambrósio, 1998, p. 9)

De acordo com Correia (1992, p. 7) a educação é um atributo da sociedade. É essencialmente um produto histórico, para o qual contribuem, de forma permanente, a cultura, tradições e valores de um povo e as políticas que os responsáveis entendem aplicarem atendendo, idealmente, às necessidades de desenvolvimento económico e social desse povo e às expectativas de realização pessoal e profissional de cada cidadão. A educação e a sociedade estão indissoluvelmente ligadas, condicionam-se mutuamente, e o ritmo de evolução de uma determina o ritmo de evolução da outra. Diferentes épocas e diferentes contextos originam diferentes culturas, valores e diferentes perspetivas sobre a educação.

De acordo com a Wikipedia¹, a “Educação engloba os processos de *ensinar e aprender*. É um fenómeno observado em qualquer sociedade...” e transmitido a gerações vindouras.

Porém, não devemos confundir educação com sistema de ensino. “... Primitivamente a educação foi uma função difusa da família e da comunidade, no entanto, não tardaram a surgir

¹Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o>.

certas manifestações de educação regular, tais como uma preparação sistemática para a guerra ou para os ritos religiosos de cada tribo” (Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado: Polis, 1984, p.1011)

A educação é um conceito que aparece na sociedade e que o homem vai transformando em sistema. O homem organizou, em muitas sociedades, planos de ação, sistemas de ensino sob a tutela dos valores (igualdade de oportunidades para todos os cidadãos) da educação.

O sistema de ensino resulta de uma atividade sistematizada que procura realizar determinadas finalidades, é uma ordenação articulada de vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população a que se destina.

Em Portugal, o sistema de ensino é predominantemente público, gratuito e obrigatório visa, no domínio da educação, a igualdade de oportunidades, uma educação que, sendo igual para todos, elimine as diferenças. E porque todos os homens têm direito à educação como sistema de ensino (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948) entramos no domínio de uma igualdade de oportunidades, a todos os níveis, que tenta ser assegurada pela intervenção do Estado. Assim, o Estado estabelece um nível mínimo de educação que deve ser exigido a cada um dos cidadãos, tornando-o obrigatório e zelando para que esse padrão educacional seja atingido por todos.

O poder político institui a escolaridade obrigatória como a escolaridade básica. A escolaridade básica está dividida em três ciclos (1º Ciclo – 4 anos; 2º Ciclo – 2 anos; 3º Ciclo – 3 anos) e deve ser cumprida em nove anos. A burocracia encarrega-se de definir as matérias que têm de ser ensinadas, os métodos a utilizar, os agentes que estão autorizados a ministrar o ensino, e as instituições que podem oferecê-lo. A instituição onde a escolaridade básica deve ser cumprida é a escola.

O conceito de escola foi evoluindo ao longo dos tempos. A etimologia da palavra escola provém “...do latim schola, a palavra deriva do grego σχολή (scholē) cujo sentido inicial se liga a recreio.” (Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura: Verbo, 1998-1999, p. 886). Como local de “recreio” e “lazer” as pessoas reuniam-se nas escolas e encetavam conversas e discussões sobre os mais diversos assuntos, tornando-se essas conversas úteis em termos de aprendizado. O exemplo mais célebre é o do filósofo grego Sócrates que ensinava em lugares públicos acreditando que a sua missão era procurar o conhecimento através da retórica sobre a conduta correta, pela qual ele poderia guiar o espírito intelectual dos cidadãos de Atenas. Atualmente a escola “...é a comunidade educativa específica, o órgão de educação formal sistematizada e o local onde esta educação se realiza...” (Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado: Polis, 1984, p. 1009)

Para além de um local de lazer onde se interage e convive a escola “...é o estabelecimento em que se recebe ensino de ciências, letras ou artes...” (Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura: Verbo, 1998-1999, p. 886), sendo uma instituição concebida para o ensino

coletivo de alunos, ministrado por professores de forma sistemática. Neste sistema os alunos progredem através de uma série de níveis escolares sucessivos (ensinos básico, secundário e superior).

A escola torna-se o centro do progresso educativo, mas para isso tem de ter condições e recursos adequados ao seu razoável funcionamento, para que então possa ser um lugar atraente e motivador de aprendizagens, como um espaço de desenvolvimento integral das pessoas.

Agente de mudança e fator de desenvolvimento, a escola tem de se assumir como um lugar de potenciais recursos, mas também de transmissão de sabedoria e de conhecimento, em condições de igualdade de oportunidades.

As escolas são desafiadas de várias formas, atribuindo-se-lhes cada vez mais responsabilidades numa sociedade em evolução. Para responder a esses desafios, a escola precisa de identificar as necessidades dos alunos e a possibilidade de se organizar com autonomia e com o esforço de todos os que podem contribuir para um projeto educativo cujo sentido último é a ascensão dos alunos para que usufruam de um futuro sustentado.

A escola precisa de estar aberta ao mundo, pois só assim conseguirá adequar os seus projetos educativos de forma a permitir resoluções para problemas concretos que a sociedade enfrenta em todos os tempos. E a abertura da escola ao mundo faz-se por uma ligação maior à sociedade, às pessoas, às comunidades, às famílias e às instituições, procurando um mundo melhor. Esta abertura só se tornará eficaz através da constituição de parcerias.

Como nos refere Mineiro (1998, p. 230), o conceito de parceiros surge pela primeira vez, em Portugal, nos anos 70, com a constatação de que, após a escolaridade, o ingresso dos jovens no mundo do trabalho não produzia resultados satisfatórios. Marques (1998, p. 130) também é de opinião que “... à escola impõe-se a procura de novos parceiros que assegurem uma maior ligação com a sociedade.” É importante a “...colaboração entre a escola e as empresas...” para que os jovens possam ingressar no mundo do trabalho e para que as empresas se tornem competitivas.

As parcerias são muito importantes, por isso, não se devem limitar entre escolas e empresas; o conceito de parceiros deve alargar-se considerando-se também os pais, os EE, a autarquia, as bibliotecas, as associações de natureza diversa e os elementos da comunidade.

É necessário, a nível local, articular a escola com a comunidade para, em conjunto resolverem problemas de insucesso escolar, abandono precoce e desajustada preparação para o ingresso na vida ativa.

As parcerias são talvez a chave do desenvolvimento do setor educativo e do desenvolvimento das sociedades. Parcerias institucionais, mas também parcerias de projeto com objetivos estratégicos bem definidos e assumidos por todos os parceiros, maximizando o aproveitamento dos recursos afetos a cada um deles.

Numa estratégia global valem as alianças e as sinergias. Ninguém por si próprio pode tudo fazer, nenhuma instituição educativa, por si só, pode realizar o seu projeto educativo como se o mundo restante pudesse ser isolado.

Para que as parcerias se tornem produtivas é exigido às escolas um ensino de qualidade. A garantia da qualidade pressupõe a existência de práticas que assegurem uma avaliação permanente por parte dos órgãos institucionais e da sociedade civil, bem como uma maior visibilidade, concorrência, rendibilidade e estímulo de iniciativas positivas.

Só por volta dos anos oitenta, como nos refere Mineiro (1998, p. 230), tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e o aumento da produtividade, é que o Ministério da Educação, confrontado com a árdua tarefa de propor estratégias que conduzissem ao sucesso académico dos alunos e à sua integração na vida social, decide proceder a uma reforma descentralizadora, atribuindo mais poder às instituições escolares. No entanto, as mudanças são sempre necessárias e urgentes à medida que os anos vão passando e a sociedade se vai transformando.

O aparecimento de uma nova sociedade, a Sociedade da Informação², desde a globalização das comunicações à polivalência do computador pessoal, passando pela invasão dos novos média e da Internet, desencadeou novos desafios para as pessoas e para as instituições.

Segundo Carneiro (1998, p. 191), “...as escolas são chamadas a desempenhar um papel estratégico na procura e incorporação dos novos modos de comunicar bem como de processar informação junto das gerações mais novas, as gerações da mundialização irreversível...”, as gerações que organizam atividades à escala mundial, que comunicam e se relacionam independentemente das fronteiras territoriais, das diferenças étnicas ou linguísticas. Esta situação é irreversível, a mundialização e a globalização são fenómenos que fazem parte da nossa sociedade e o sistema educativo é um dos instrumentos mais eficientes para evitar a divisão entre os info-ricos e os info-pobres. A missão educativa e formativa é indissociável da luta por uma justa repartição do conhecimento no seio das sociedades modernas, no seio da sociedade da informação. Assim,

“...é essencial criar condições equitativas de acesso aos benefícios que esta gera e combater simultaneamente os factores que conduzem a novas formas de exclusão do conhecimento, a info-exclusão. É indispensável fomentar o reforço da coesão social e da diversidade cultural, a igualização de condições...” (Portugal, Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1997, p.6).

² A expressão Sociedade da Informação refere-se a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na atividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais (Portugal, Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1997, p. 5).

Para não se ser excluído da nova sociedade é necessário que o ser humano adquira uma literacia funcional ou uma leitura funcional, “... que se faz para obter a informação necessária para solucionar um problema específico.” (Antão, 2000, p. 12)

Associada à literacia funcional exige-se uma literacia informática, sendo esta necessária “...para seleccionar informação, entender a sua estrutura e integrar os diferentes níveis em que ela se desenvolve...” (Portugal, Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1997, p. 90). Uma literacia informática mínima para não se ser excluído da nova Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Para tudo isto, é necessário modificar as condições de organização e funcionamento das escolas, os conteúdos e metodologias de ensino, a formação e o aperfeiçoamento dos profissionais de educação.

Mas, as alterações, as decisões sobre a educação têm um cariz fortemente económico. Implicam gastos avultados para uma entidade, o Estado, que no atual contexto enfrenta consideráveis dificuldades económicas e financeiras. No entanto, achamos que, mesmo tendo de enfrentar gastos avultados, o Estado não pode descurar o papel primordial da educação e da escola no seio das sociedades, por isso, segundo o estudo *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal*, acredita-se que as reformas educativas em Portugal são necessárias para aumentar a prática da leitura como alavanca de competências de literacia que mantem a competitividade dos mercados europeus e mundiais “ ... se Portugal não obtiver um aumento rápido e substantivo no nível de literacia funcional de toda a sua população, o país terá dificuldades em realizar os seus objectivos económicos e sociais, e só transferências maciças da União Europeia evitarão um declínio relativo do seu nível de vida.” (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p. 123)

Para evitar esta clivagem é necessário, como referiu Alçada (2009, s.p.) que a “... sociedade portuguesa se mobilize para que a melhor oferta em termos de qualificações corresponda a um reconhecimento da parte do tecido empresarial de que a economia evolui se as empresas também melhorarem, se se modernizarem e se tiverem profissionais mais qualificados”. Mas para termos profissionais qualificados que garantam a qualidade das empresas e a sustentabilidade económica é necessário que estes adquiram capacidades só alcançáveis através de competências leitoras, tendo aqui todos os intervenientes nesta área, sobretudo as escolas, um papel fundamental a desempenhar.

A escolarização da sociedade é uma condição da democratização da cidadania, porque é promotora de liberdade e de autonomia dos indivíduos em termos intelectuais e económico-sociais. Portanto, a educação, a cultura e a escola serão um complemento valioso no progresso da sociedade, estando talvez, a fórmula do sucesso contida nos projetos de leitura que deverão ser desenvolvidos e aplicados em parceria entre instituições e comunidade.

1.2 Aspetos essenciais da promoção da leitura

Para viver com autonomia, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo atual, para estar apto a enfrentar os desafios de uma sociedade de informação e para exercer uma cidadania ativa é indispensável dominar a leitura.

Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantas outras áreas, a leitura é encarada como uma competência básica que todo o ser humano deve adquirir para se realizar na sociedade contemporânea.

Hoje mais do que nunca um leitor forma-se desde o berço. “Usá-lo [o livro] sem cerimónia, mas com afeto, advém de um treino que nasce muito antes da idade da leitura” (Torrado, 1994, p. 27).

O livro devia fazer parte do mundo da criança desde que ela existe, como um jogo, como um brinquedo. Desde muito cedo a criança está apta para apreciar o livro e, com ele, fazer descobertas sucessivas e enriquecedoras.

O contacto com os livros começa (ou devia começar) muito antes de ir à escola, ainda em casa e com o envolvimento da família. O contexto familiar evidencia-se como promotor de leitura ou do prazer de ler através da existência de livros em casa, pelos momentos destinados à partilha de histórias entre pais e filhos ou avós e netos, e, ainda, pelo facto de as crianças verem frequentemente as pessoas com quem vivem a exercitar a leitura, pois, como comenta Einon (1999, p. 20), “embora aos dois meses os livros sejam para a criança apenas cores e formas atraentes, têm um valor imenso esses momentos de tranquilidade em que o pai ou a mãe pegam no filho e com ele folheiam um livro antes de o pôr no berço.”

Na idade em que a criança ainda não sabe ler, a leitura antes de adormecer, feita por outra pessoa, surge como uma reconciliação, um momento de intimidade e de exclusividade, um momento da dádiva plena em que ninguém pede nada em troca. Fica o silêncio, e, de acordo com Pennac (2001, p. 18), “[e]ste silêncio depois da leitura é o grande prazer do leitor!”.

No entanto, há aqueles a quem na primeira infância não foi dado ouvir histórias, não tiveram o livro na família. Esta é, por certo, uma situação que existe, mas aqui ainda se torna mais premente a atuação dos professores, desde o Jardim de Infância e durante a restante escolaridade. É necessário apresentar os livros às crianças, deixar que estas descubram as imagens, as letras e se encantem.

Segundo Clancy-Menchetti (2006), as competências pré-leitoras devem ser desenvolvidas através de atividades de leituras partilhadas entre crianças e adultos, em ambientes favoráveis que estimulem a interação, ou em jogos que se focalizem na estrutura fonológica das palavras faladas, são estas atividades que enaltecem a relação entre a fala e o material impresso.

Quando as crianças aprendem a juntar as letras e a conseguir ler as palavras das histórias entram num mundo imaginário, tornam-se cúmplices do escritor. Como refere Proust (1997, p. 5) “[n]ão há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgámos passar sem tê-los vivido, aqueles que passamos com um livro preferido.” Com isto, o autor reconhece o poder transformador da leitura.

Por um lado, em circunstâncias normais, qualquer criança tem condições favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler. Por outro, o gosto pela leitura não é algo comum e fácil de obter, pois precisa de ser adquirido, isto é, aprendido socialmente. Adquirido aos poucos... mas, é um gosto que uma vez adquirido enriquece o conhecimento. A escola não pode alhear-se do papel fundamental que lhe cabe neste domínio. Favorecer o contacto direto e frequente com o livro, com muitos livros, pensamos ser o primeiro passo para despertar o desejo, a curiosidade e o gosto de ler. Afigura-se-nos importante que o educador encaminhe crianças e jovens para situações propiciadoras de contactos variados com o livro, procurando alterar a ideia de que o livro na escola deve ser encarado como material de “exame”.

Por norma, as crianças gostam de ler, apreciam histórias, mas depois crescem e parece que deixam de se encantar com os livros e com a leitura, substituindo este interesse por outros. É frequente ouvirem-se queixas responsabilizando a Internet, os computadores, a televisão, as ofertas da sociedade de consumo... Mas, será que é só isso?... Obrigar não rima com gostar, pois como diz, e muito bem, Pennac (2001, p. 11), “[o] verbo ler não suporta o imperativo.”

Mas, ao estimular a leitura, é preciso ter cuidado. Quando tentamos que a criança compreenda tudo o que lê, quando lhe pedimos explicações sobre o que leu, estamos a incorrer num grave erro, estamos a avaliar, e o receio de errar afasta-a do livro, estamos a inibi-la e a coibir a sua expressividade. O temor com que se lhes pedem explicações pode impedir a sua necessidade de ler, pode fazer com que se sintam violentadas na sua intimidade, porque a criança não pode entender tudo o que lê, porque o seu entendimento conceptual ainda não alcançou o suficiente grau de desenvolvimento para entendê-lo, e é precisamente o que não entende o que aviva a sua curiosidade e ansiedade em saber (Costa, 2007, p. 5).

Por isso, o livro, além da seriedade que lhe é inerente, tem também uma vertente lúdica que não pode ser deixada para locais e situações menos sérias.

A escola é o espaço onde se aprende a ler e se lê para aprender, tendo esta o dever de tornar o momento da leitura uma experiência positiva e gratificante. Pois, se é verdade que, no ambiente escolar, alguns perderam o encantamento pela leitura, também é verdadeiro que outros ainda não o descobriram. É essencial oferecer-lhes essa possibilidade.

A par de outros parceiros a escola tem essa responsabilidade. Na escola cabe por direito o ensinamento dos programas, a aprendizagem, mas também a dimensão do jogo e do prazer..., o prazer de ler. A escola terá de saber encontrar estratégias que promovam a leitura, que alarguem os horizontes, que estimulem o desejo de saber... o gosto pela leitura. Deve estar

consciente dos caminhos a trilhar para ter um público adepto da leitura, um público com elevadas competências leitoras, um público preparado para enfrentar vários desafios.

Conquistar leitores, não é tarefa fácil. Da nossa experiência diária com esta realidade, achamos ser particularmente necessário: a) proporcionar um contacto próximo com os livros; b) propiciar que toquem, que folheiem os livros; c) promover debates sobre obras lidas; d) contar histórias de uma forma entusiasta; e) recontar oralmente ou por escrito a história (professor/educador/alunos); f) ler /trabalhar histórias de diferentes géneros literários; g) realizar trabalhos multidisciplinares envolvendo várias áreas de estudo; h) promover exposições de livros e encontros com escritores e ilustradores; i) incentivar visitas a BE e BM; j) propor atividades que permitam estabelecer ligações entre a BM, a BE e a escola; k) promover visitas a feiras do livro; l) estimular práticas de leitura em família, de leitura em voz alta ou em silêncio, feita por crianças e adultos; e m) promover concursos literários e leitura de histórias recorrendo a encenações, música, imagens, jogos, etc.

Deixamos aqui algumas sugestões para promover o gosto pela leitura. Cabe à família, à escola e às bibliotecas tornarem-se parceiras e envolverem-se, com responsabilidade, nestas atividades. Pois, como refere Gomes (1991, p. 20), “[s]e a família não tem condições de tornar o livro numa presença efetiva do quotidiano da criança, e se a escola infantil e básica, por sua vez, não consegue ganhá-la para o prazer de ler,” e se as bibliotecas não se empenharem, não trabalharem em parceria, complementamos nós, “as possibilidades de formar verdadeiros leitores ficam seriamente comprometidas”.

Ainda, de acordo com Antão (2000, p. 9):

“ (...) é sabido que o analfabetismo, incluindo o neo-analfabetismo, de tipo funcional está directamente associado ao subdesenvolvimento. Ora, como ser analfabeto tem intimamente a ver com a (in)capacidade de ler (interpretar texto e outras mensagens gráficas), podemos silogisticamente concluir que a pobreza ou ausência de leitura é sinónimo de atraso cultural, o qual, por sua vez, vai repercutir-se no social, no económico, no político e no moral.”

Os resultados do Programa Internacional para a Avaliação do Aluno (PISA) no domínio da leitura demonstram que Portugal tem ficado abaixo da média nestes últimos anos. Por isso, ainda segundo Antão (2000, p. 9), é “... tendo em conta todo este estado de coisas que urge revalorizar e revitalizar o exercício da leitura.” Se a leitura é, e achamos que sim, indispensável para aceder ao conhecimento e para construir uma sociedade de valores e de progresso, cabe, pois, aos pais, aos educadores e aos professores a tarefa conjunta de despertar, incentivar e manter nas crianças o tão necessário quanto aprazível gosto pela leitura.

1.3 A motivação para a leitura e os seus diversos intervenientes

A leitura é uma das capacidades mais importantes do ser humano. No entanto, como recordam Teixeira e Machado (1993, p. 3) “parece-nos tão normal o facto de lermos que, provavelmente, nunca paramos para pensar em como seria a nossa vida sem o conhecimento da leitura, ou melhor, como seria o mundo se o homem não soubesse ler!”. Parece-nos que seria mais pobre e o progresso da humanidade mais lento.

É comum pensarmos que a leitura é um dado adquirido das sociedades modernas e que com a obrigatoriedade escolar todas as pessoas ao serem alfabetizadas saberão ler. Talvez por isso se invista pouco em programas que promovam a prática da leitura.

Também é verdade que as vantagens que a leitura oferece são imensas, pois “com ela estamos sempre enriquecendo o nosso vocabulário, aumentando o conhecimento da língua, aperfeiçoando nossa cultura e, principalmente, avivando a nossa imaginação” (Teixeira & Machado, 1993, p. 4) e, com isto, estimulando a nossa inteligência.

Se os EE querem que os seus educandos adquiram estas competências, têm de perceber que têm aqui um papel muito importante a desempenhar.

Mas, conforme dissemos anteriormente, ensinar a ler e estimular hábitos de leitura não é apenas uma missão da escola; as famílias podem e devem colaborar, pois como os próprios professores costumam referir, um bom leitor é quase sempre um bom aluno. Por isto, os livros são muito importantes no desenvolvimento das crianças desde tenra idade e, neste aspeto, somos de opinião que as famílias devem adotar determinadas medidas, em concreto, para apoiar o processo de promoção da leitura, entre os quais citamos: a) ler com as crianças livros do seu interesse; b) conversar sobre as imagens e as histórias que se encontram nos livros; c) oferecer livros aos filhos; d) visitar feiras do livro, livrarias e bibliotecas com os filhos; e) incentivar e requisitar livros para ler em casa, sozinhos ou acompanhados; f) participar em atividades dirigidas às crianças e adultos na área da promoção e da divulgação da leitura.

A leitura é um processo ativo, precisamos de dispensar energia mental e disponibilizar muito do nosso tempo para que este ato se cumpra. É preciso perceber que podemos ler em casa, acompanhados pela família, ou então na escola.

Na escola os professores têm a obrigação de ensinar a ler e o dever de ler aos seus alunos. Mas, estarão motivados e preparados para o fazer com qualidade? É a pergunta que naturalmente nos fazemos. Não lhes compete apenas ensinar os grafismos e as técnicas, mas motivar os alunos para a verdadeira leitura, enquanto atividade única de encontro do livro com o leitor, motivar para o gosto de ler, porque uma vez adquirido, na criança, este gosto permanecerá, ao longo da vida, no adulto.

Como referem Moro e Estabel (2011, p. 78), nas suas sérias e contundentes reflexões, com as quais concordamos inteiramente:

“O professor que não lê e aplica a leitura na sala de aula como um processo mecânico, através da descodificação de sinais escritos, do acto de reprodução textual sem interacção e sem o elo entre o texto, o contexto e o leitor, obtém como resultado a pseudoleitura, em que o aluno passa a ser um consumidor passivo de mensagens não significativas, sendo considerado um analfabeto funcional, o qual lê, mas não compreende o que leu.”

É inegável que o professor, dentro da escola, tem de enfrentar múltiplas correntes que a atravessam, tem de fazer frente a variadas e complexas exigências, de se adaptar às constantes transformações. Pois, para isso tem de estar motivado. Motivação como vocábulo é um neologismo relacionado com motivo e motivo é aquilo que nos move, que nos leva a agir, a realizar qualquer coisa. É este o sentido do que pretendemos defender como prática quotidiana do professor.

O ensino é, e tem sido cada vez mais, uma profissão difícil, mas parece-nos que isso não é impedimento para o seu exercício. Não se deve obrigar ninguém a ser professor, pois quem escolhe esta profissão deve fazê-lo por gosto, ainda que as dificuldades sejam muitas e as recompensas cada vez menores. Para que sinta o gosto por ensinar e motivação para agir, influi que o professor disponha de uma adequada preparação profissional e psicológica, para além da correta valorização profissional. Mas, esta seria a escola ideal e sabemos, por meio de exemplos que se multiplicam, que nem sempre é assim.

Ao refletir sobre estas questões, Balancho e Coelho (1994, p. 7) afirmam que para se ser professor em Portugal ou se é “pendura” ou se é “puro”, ou se é “poeta”. Vão mais longe, definindo que os professores penduras são “(...) os vendedores de aulas em saldo, mercantilistas da ignorância, não arriscam o sono, nem qualquer investimento pessoal. Seguem os manuais que nunca leram e saltam as matérias que não entendem. Castigam os alunos e expulsam-nos com frequência das aulas (...)”, os professores puros “são os cumpridores e delicados... meticulosos com o programa... sabem a matéria de cor e recusam-se a acrescentar uma vírgula... não reivindicam, não reclamam, não se insinuem...”; e os professores poetas “são os apaixonados pelas coisas,... vibram com entusiasmo e provocam-no... estes são os verdadeiros professores... porque têm a coragem de incentivar o acto de viver...”.

Por esta lógica, precisaríamos mais de professores poetas e menos de professores penduras nas nossas escolas. Assim, os alunos interessar-se-iam mais por atividades tão exigentes quanto ler e aprender.

As coisas que interessam aos alunos, que lhes prendem a atenção são várias, mas por vezes essas coisas não possuem a força suficiente para os conduzir à ação; outras vezes não manifestam nenhum interesse especial por nada. Torna-se necessário que o professor lhes forneça incentivos que se transformem em facilitadores para a promoção da leitura.

Não é fácil para os professores ensinar a ler e motivar os alunos para esta prática na escola, na sala de aula, e este facto não parece estar apenas relacionado com o tempo dedicado à leitura, que até tem vindo a crescer com a aplicação de projetos nesta área (*vide* o PNL, objeto deste estudo), mas também (e principalmente) com a forma como esse tempo é gerido e com a qualidade do ensino da leitura que está a ser feito nas nossas escolas.

O cerne da questão não está apenas na desmotivação dos alunos, na ausência da prática de leitura na maioria das famílias portuguesas, mas também na formação dos professores neste domínio, tal como confirma Sim-Sim (2007, p. 15):

“[p]erante o actual consenso alargado de que há que melhorar a aprendizagem da leitura nas nossas escolas, e na medida em que cabe aos professores a grande responsabilidade profissional de formar leitores, parece chegado o momento de (re)pensarmos a qualificação profissional desejável para o cabal cumprimento desta função social.”

A sugestão de Inês Sim-Sim parece-nos fulcral e dela podemos extrair diversas ilações. Os professores devem estar motivados para a leitura se quiserem motivar os seus alunos, devem ler se quiserem formar leitores e devem, sobretudo, ter formação específica nesta área, atendendo a orientações e definições de padrões e critérios que conduzam à sua qualificação profissional para o ensino e a motivação de uma leitura de qualidade.

Os professores devem frequentar escolas de formação para possuírem orientações no domínio do ensino e da motivação da leitura. E as escolas devem organizar as formações de modo a que os docentes fiquem preparados para este desafio³.

A formação de profissionais para a leitura tem de ser uma missão que os acompanhe ao longo da sua carreira profissional, pois “... é necessário continuar a aprender, neste caso, sobre o ensino e a motivação para a leitura, interpretando e aplicando o que de novo a investigação vá trazendo para a comunidade educativa” (Sim-Sim, 2007, p.18), porque a maioria dos alunos está desmotivada para esta prática e cabe, também aos professores, inverter esta situação.

O professor tem de saber incutir nos alunos o gosto pela leitura e estes têm de aprender a gostar de ler. Se o professor for leitor e gostar de ler, ele expressa aos seus alunos a sua própria paixão e o seu prazer pela leitura, tornando-se um mediador que permite o acesso aos diversos géneros literários e suportes de leitura de forma eficaz.

³ Conforme Sim-Sim (2007, p. 17), a instituição formadora terá de assegurar que o diplomado neste domínio: a) possua um sólido conhecimento da Língua Portuguesa, em termos de estrutura e uso nas suas vertentes oral e escrita; b) conheça o processo de desenvolvimento da linguagem na criança; c) conheça a essência linguística e psicológica; d) conheça e saiba usar a informação didática sobre o ensino da leitura; e) saiba avaliar o desempenho da leitura em fases diferentes da aprendizagem e retirar dessa avaliação informação para melhorar as suas práticas de ensino. Ainda, segundo Sim-Sim (2007, p. 17) a instituição formadora deverá: a) motivar os professores para a leitura, porque só um professor motivado consegue motivar os alunos; b) levar os professores a praticar a leitura em silêncio e em voz alta; c) preparar os professores para despertar o gosto pela leitura dos alunos tendo em conta a diversidade humana, as diferentes idades, os estádios de desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprio de cada pessoa; d) dar-lhes a conhecer obras recomendadas para cada ano de escolaridade; e) apresentar-lhes técnicas e trabalhar em conjunto obras que serão, posteriormente, trabalhadas na turma; f) prepará-los para mudarem de estratégia, de relato, quando a assistência se distrai; g) sugerir atividades e projetos a desenvolver com os alunos.

Quanto ao momento em que tal deve ocorrer, verifica-se que o estímulo para a leitura deve ser feito logo na primeira infância e na infância, pois “...se as crianças pequenas forem socializadas com a leitura, ela fica lá, como um gosto que já se teve e que pode vir a recuperar-se.” (Alçada, 2007, p. 57).

Para Alçada (2007), iludem-se aqueles que acham que os jovens não estão motivados para a leitura porque preferem dispensar o seu tempo com as novas tecnologias. Segundo diz, se “...os jovens não se interessam tanto por questões que exigem concentração e serenidade, como a leitura, é porque estão interessados noutras coisas, na agitação própria da idade... a grande concorrente da leitura nestas idades não é a televisão ou a Internet, é a necessidade de movimento dos jovens” (p. 57). As novas tecnologias da informação e comunicação oferecem-lhes esse movimento, essa dinâmica, que também favorece a leitura lúdica, em diferentes suportes. É necessário um esforço adicional para estimulá-los.

No início do século XXI com o advento da atual sociedade julgou-se que a imagem dos multimédia iria substituir definitivamente o livro, mas não foi o que aconteceu, verifica-se, cada vez mais, a tendência de conciliação entre a imagem e a palavra escrita, pois ambas são essenciais na evolução do ser humano. Assim, as tecnologias da informação e da comunicação também proporcionam novas oportunidades. Segundo Moro e Estabel (2011, p. 75) estas

“(...)tornaram-se valiosos auxiliares no processo da leitura, funcionando como estímulo e acesso em vários suportes (electrónico e bibliográfico) em que a família, a escola e a biblioteca, por meio de seus actores (pais, professores e bibliotecários), tornaram-se os mediadores entre o texto e o leitor, propiciando ambientes de leitura e de aprendizagem mais lúdicos e prazerosos nos espaços/lugares em que as pessoas vivem.”

De todas as observações anteriores, constatamos que a casa, a escola e as bibliotecas devem ser os lugares onde se fomentam a aprendizagem e o prazer da leitura, através de atividades dirigidas aos bebés, às crianças, aos jovens, aos adultos e aos idosos.

1.4 As Bibliotecas Públicas/Municipais e as Bibliotecas Escolares como parceiras na promoção da leitura

Diversos autores concordam que a história das Bibliotecas Públicas em Portugal iniciou-se com o espírito iluminista que orientou as reformas educativas do Marquês de Pombal. O país sofreu profundas alterações ao nível da organização do Estado, do comércio, da indústria e da educação. Assistiu-se a uma renovação das mentalidades, “(...) proliferaram as academias, aumentou a atividade editorial, publicaram-se jornais, as ideias novas vindas do estrangeiro circulavam e eram apaixonadamente debatidas, criaram-se importantes bibliotecas nos estabelecimentos de ensino ou mesmo em casas particulares.” (Nunes, 1998, p. 25). O ponto alto desta difusão cultural e das ideias igualitárias trazidas pela Revolução Francesa atingiu-se quando em 1796 a livraria real abriu as suas portas à população, surgindo a primeira biblioteca

pública portuguesa, recebendo oficialmente a designação de Real Biblioteca da Corte criada por Alvará Régio de 29 de Fevereiro, durante o reinado de D. Maria I⁴.

Em consequência do triunfo das ideias liberais renascia a preocupação com a leitura pública passando-se a aproveitar os espólios dos extintos conventos para com eles organizar Bibliotecas Públicas em diferentes municípios do país. Assim, em Agosto de 1836, segundo Nunes (1998, p. 27), o Governo ordena que sejam criadas Bibliotecas Públicas nas capitais dos distritos a exemplo do que ocorreu noutros países, tais como a França ou a Espanha.

Ainda, segundo o mesmo Nunes (1998), o interesse em conservar as livrarias dos conventos, mosteiros e das ordens religiosas extintas levou a que Passos Manuel⁵ nomeasse uma comissão para secretariar tais espólios através da elaboração de catálogos de livros, manuscritos e outros objetos de valor cultural, com o intuito de criar bibliotecas públicas nas diferentes capitais de distrito.

Do ponto de vista histórico-cultural, Cabral (1999, p. 33) defende que apesar do surgimento das primeiras Bibliotecas Públicas estar ligado ao regime liberal do séc. XIX, não há entre estes dois acontecimentos uma relação de causa-efeito. Pelo contrário, principalmente uma relação de transferência de propriedade de um determinado número de bibliotecas da Igreja para o Estado e que eram essencialmente vincadas por um carácter erudito.

Em 1910, com a proclamação da República, uma vez mais se atribui às bibliotecas um papel fundamental no combate à ignorância e à promoção da instrução e democratização da cultura. “Não é conservar os livros, mas torna-los úteis, o fim das Bibliotecas, proclama o decreto de 21 de Maio de 1911 que pretendeu alterar a concepção e a prática das bibliotecas e transformá-las em autênticos Palácios da Leitura que deviam servir para ensinar, informar e distrair, criando hábitos de leitura e pondo o cidadão ao corrente dos negócios públicos” (Nunes, 1998, p. 28).

Com esta medida pretendeu-se alterar a concepção e a prática das bibliotecas. Estas deveriam ter uma tripla finalidade: a de ensinar, informar e distrair através da instituição de bibliotecas populares em cada município, de onde difundiriam bibliotecas-móveis.

Pela primeira vez a criança é referida como um elemento importante a ser atraído à biblioteca e define-se claramente a distinção entre Bibliotecas Eruditas (essencialmente de conservação) e Bibliotecas Populares (essencialmente de uso), as que reúnem livros e publicações necessárias à instrução do povo, à rápida informação e ao entretenimento.

Pese embora tais iniciativas, quando a ditadura se instalou em Portugal, em 1926, o número de bibliotecas ainda era diminuto, estas estavam mal apetrechadas e possuíam uma fraca expressão no ambiente cultural e educativo do país. É restringido o acesso à leitura e à

⁴ “Ordeno que na Minha Corte, e Cidade de Lisboa se erija, e estabeleça logo huma Publica e bem provida Livraria”. (Nunes, 1998, p. 26)

⁵ Manuel da Silva Passos, ministro em vários ministérios e um dos vultos mais proeminentes das primeiras décadas do liberalismo português oitocentista. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_da_Silva_Passos.

informação impedindo de fornecer ao público livros, revistas e panfletos que contenham doutrinas imorais e contrárias à segurança do estado.

Através do decreto 13726, de 27 de Maio de 1927 e do decreto 19952, de 27 de Junho de 1931, o Governo pretendeu lançar uma rede de leitura e cultura pelo país. Mas, apesar das sucessivas medidas legislativas que tinham por fim reforçar o papel cultural e de instrução das bibliotecas, os meios para as pôr em prática nunca foram concedidos, talvez porque, como refere Nunes (1998, p. 30), o objetivo da legislação salazarista sobre as bibliotecas era o da conservação do património. Não convinha que as pessoas fossem detentoras de conhecimento, pois adquirir saber era adquirir poder, o que não se adequava ao espírito da época.

É perante este cenário que a Fundação Calouste Gulbenkian, instituição de origem privada, assumiu o papel que cabia ao Estado, de produtora e difusora de cultura, criando em 1958 uma rede de bibliotecas itinerantes e em 1960 uma rede de bibliotecas fixas pelo país.⁶

A leitura pública não constituiu uma das prioridades do regime político democrático do 25 de Abril de 1974, contudo, o panorama estava a modificar-se. De acordo com a DGLB⁷, em 1980 dá-se a criação do Instituto Português do Livro (IPL) dependente da Secretaria de Estado da Cultura. As suas atribuições começaram por se circunscrever às políticas de apoio à edição, à implantação do livro nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), à promoção dos autores e à criação literária no estrangeiro.

Paralelamente, num esforço pela adequada formação profissional, são instituídos cursos de Pós-Graduação em Ciências Documentais (nas variantes arquivos e bibliotecas) e, em 1983, surge o Manifesto de Leitura Pública em Portugal que tenta chamar a atenção da população e do governo para a situação das bibliotecas neste país.

Em 1987, o IPL foi substituído pelo Instituto Português do Livro e da Leitura (IPLL). Nesse mesmo ano, por iniciativa da então Secretária de Estado da Cultura, Teresa Patrício Gouveia, e na sequência do relatório de um grupo de trabalho constituído para o efeito, sob coordenação de Maria José Moura, foi lançado o Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP).

O primeiro objetivo do Programa era dotar todos os concelhos do país de uma Biblioteca Pública, de acordo com os princípios e normas estabelecidos internacionalmente. Baseou-se na criação de parcerias entre a Administração Central e Local, vindo a possibilitar a instalação e a modernização das Bibliotecas Públicas. Propriedade dos municípios, cada biblioteca integrava secções diferenciadas para adultos e crianças e também espaços polivalentes para atividades de animação, colóquios, exposições, etc. No que respeita às coleções, para além de livros, jornais e revistas, as bibliotecas reuniam documentos em áudio,

⁶ 60 Bibliotecas Itinerantes e 180 Bibliotecas Fixas, em 1984. Disponível em: http://www.leitura.gulbenkian.pt/boletim_cultural/files/VI_02.pdf

⁷ Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas. Disponível em: <http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/dglb/Paginas/dglb.aspx>.

vídeo e multimédia, de modo a acompanhar as correntes atuais da literatura, da ciência e das artes. Disponibilizavam ainda serviços baseados nas tecnologias de informação e comunicação, sendo o mais generalizado o acesso à Internet.

Em 1988 é inaugurada a PORBASE – Base Nacional de Dados Bibliográficos, coordenada pela Biblioteca Nacional e que se constitui como o catálogo coletivo em linha das bibliotecas portuguesas. Tal facto representou, sem dúvida, um grande avanço na difusão em linha da informação bibliográfica aos utilizadores.

Para executar a política de cobertura nacional da RBNP, bem como melhorar o apoio à criação e à edição e, ainda, para intensificar a cooperação com os PALOP, foi criado, em 1997, o Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB), sob a tutela do Ministério da Cultura.

Em 2007, no quadro do Programa de Reforma da Administração Central do Estado, é criada a Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB)⁸ para suceder ao (IPLB), passando a integrar a Biblioteca Pública de Évora com todo o seu acervo bibliográfico e patrimonial.

Com estas medidas verificou-se um incremento considerável dos acervos, um aumento de atividades de promoção da leitura e de utilizadores. No entanto, é preciso ter em consideração que cada Biblioteca Pública tem uma comunidade diferente para servir e portanto prioridades e necessidades diferentes.

A denominação “Biblioteca Pública” pressupõe uma entidade que presta serviços ao público em geral. Segundo o Manifesto da IFLA/UNESCO (1994, p. 1) “(...) os serviços da biblioteca pública devem ser oferecidos com base na igualdade de acesso para todos, sem distinção de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua ou condição social...”, sendo, no entanto, passível de se constatar que não é fácil ser tudo para todos. Cada Biblioteca Pública, ou os profissionais que nela trabalham, deve encontrar um caminho que auxilie os seus utilizadores a estarem aptos para responderem às exigências de uma sociedade de competição pela informação, onde as novas tecnologias ganham cada vez mais espaço e poder.

A atual sociedade, que se pretende informacional, caracteriza-se no seu essencial por novos paradigmas na produção e disseminação de informação, os quais apresentam novos desafios às instituições tradicionalmente posicionadas entre os produtores e consumidores dessa informação, como é entre outros, o caso das bibliotecas.

A este respeito, o Manifesto da IFLA/UNESCO sobre as Bibliotecas Públicas (1994, p. 1) refere que:

“[a] liberdade, a prosperidade e o progresso da sociedade e dos indivíduos são valores fundamentais e que só poderão ser atingidos quando os cidadãos estiverem na posse das

⁸ A DGLB foi criada pelo Decreto-Lei nº 92/2007, de 29 de Março, e pela Portaria nº 371/2007, de 30 de Março, com vista a assegurar a coordenação e a execução da política integrada do livro não escolar, das bibliotecas e da leitura. A cultura organizacional e o trabalho da DGLB resultam de um longo caminho. A sua área de atuação é alargada, incidindo no apoio, disponibilização de recursos, conteúdos e serviços às bibliotecas da RBNP e ao público em geral.

informações que lhes permitam exercer os seus direitos democráticos e agir activamente na sociedade. Essa participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem, tanto da educação satisfatória, como de um acesso livre ao pensamento, cultura e informação.”

A Biblioteca Pública é, pois, a porta de acesso local ao conhecimento e ao novo mundo da informação digital e multimédia, o ponto de acesso ao ciberespaço para aqueles que, por razões socioeconómicas e culturais não têm meios para o fazer em casa E, tal como observamos, o referido manifesto “(...) proclama a confiança que a UNESCO deposita na Biblioteca Pública, enquanto força viva para a educação, cultura e informação...” e, dessa forma, “...encoraja as autoridades nacionais e locais a apoiar activamente e a desenvolverem as Bibliotecas Públicas” (IFLA/UNESCO, 1994, p. 1).

Segundo, Carrión Gutiez (2011) a Biblioteca Pública é a porta de acesso à “sociedade da informação” e também a instituição que irá manter o equilíbrio nesta nova realidade evitando assim a exclusão social.

Mas, os novos tempos fazem emergir um novo tipo de bibliotecas: as bibliotecas digitais, possíveis pelas vastas potencialidades oferecidas pela tecnologia; ou as bibliotecas híbridas, onde convivem conteúdos impressos e digitais e que dispõem dos meios tecnológicos para acederem à informação eletrónica através de redes, estando preparadas para desempenharem um papel de protagonistas na nova ordem económica e social, um papel preponderante na nova sociedade. Trata-se de usar as competências tradicionais da leitura e as competências das tecnologias do som, da imagem, da interatividade permitida pelos computadores e, em particular, pela Internet, para que os utilizadores acedam à informação de forma rápida, eficaz e fiável. Assim, para Calçada (1998, p. 85):

“(...) as tecnologias da informação devem estar disponíveis numa biblioteca, não podendo esta ser passiva, ou seja, que não fique como repositório de livros, de discos, de CD’s, de CD-Rom’s, de ecrãs ou de outros quaisquer recursos, e que a mudança seja feita, essencialmente, na transformação da informação acessível em conhecimento, em aptidões e competências.”

Desta forma, as Bibliotecas Públicas abrem as portas dos seus armários, onde durante muito tempo os livros se encontravam trancados, e passam a integrar outro tipo de documentos no seu espólio bibliográfico. Consequentemente, a equipa também sofre alterações. É exigido pelo menos um bibliotecário em cada Biblioteca Pública, detentor de uma licenciatura ou pós-graduação em biblioteconomia, para além de técnicos profissionais de biblioteca.

Nesse novo universo, o utilizador passa a ser ou a estar no centro dos seus interesses, ou seja, toda a informação que organiza e conserva está direccionada para os utilizadores. Os seus principais utilizadores, em muitos casos, começam por ser os estudantes.

A falta de BE ou a existência de BE pouco apelativas faz com que os alunos recorram às Bibliotecas Públicas/Municipais, quase sempre localizadas junto às escolas. Assiste-se, pois, ao fenómeno da escolarização das Bibliotecas Públicas que passam a dar prioridade ao atendimento estudantil em detrimento de outros segmentos da comunidade que também necessitavam dos serviços bibliotecários, havendo um retraimento da população adulta, pois a prioridade, por força das circunstâncias, era atribuída ao processo educativo.

Houve um tempo em que a BE passava despercebida no processo de ensino-aprendizagem. A falta de livros, de profissionais e de uma consciência sobre a leitura faziam com que a BE fosse incluída entre as últimas prioridades. Este cenário começa a modificar-se em Portugal no ano de 1996, com o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), pelos Ministérios da Educação e da Cultura⁹.

Para a criação de BE são então assinados contratos-programa, celebrados entre o Ministério da Educação, as Câmaras Municipais e as Escolas, nos termos dos quais são financiadas obras, equipamentos, recursos documentais e pessoal¹⁰.

Adiante, o lançamento da RBE veio deste modo alterar o espaço e o conceito de uma BE e com a entrada destas bibliotecas em rede dá-se uma franca expansão das mesmas, alterando o seu espaço, os serviços, o mobiliário, os documentos e os recursos humanos.

Ainda, na década de noventa é elaborado um Manifesto para as BE (IFLA/UNESCO, 1999), tendo como alguns dos seus objetivos principais, a promoção e a fidelização de hábitos de leitura nas crianças e a difusão dos recursos e serviços da BE junto da comunidade escolar e fora dela.

Mais do que qualquer organismo, a BE deve ser um recurso essencial da escola, passando a ser considerada parte integrante do processo educativo, sendo os seus objetivos essenciais o desenvolvimento da literacia, das competências de informação, do processo do ensino-aprendizagem e da cultura. Assim, a BE deve ser concebida como um verdadeiro centro de recursos educativos ao dispor dos alunos, professores, EE e toda a comunidade educativa. Centro de recursos que têm o genuíno papel de contrariar as formas antigas, clássicas e modernas de exclusão, desempenhando um papel de sociabilização que em muitos casos não pode ser cumprido pelas famílias por falta de instrução e por possuírem baixas condições

⁹ É pelo Despacho conjunto nº 43/ME/MC/95, de 29 de Dezembro que é oficializado o Programa que cria a RBE e, para que tal objetivo se concretizasse, foi criado um grupo de trabalho para implementar medidas conducentes ao seu cumprimento. Na continuidade, por Despacho Conjunto nº184/ME/MC/96, de 27 de Agosto, é criado um gabinete para a elaboração e execução de um programa de instalação da Rede.

¹⁰ O programa centra-se assim nas escolas, mas para que estas sejam incluídas é necessário que preencham cumulativamente alguns requisitos que, como nos refere Veiga (coord.), Barroso, Calixto, Calçada e Gaspar (1996, p. 62) na sua obra *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, são, à altura: a) a assinatura de um contrato-programa (para 2 ou para 4 anos), conforme o tipo de escola, com base no qual podem receber os apoios necessários à execução do seu programa de lançamento da biblioteca; b) a execução de um diagnóstico da situação em que se encontra a biblioteca, tomando como referência os princípios e linhas de orientação do programa; c) a definição de um plano de reconversão e de enriquecimento para que a biblioteca venha a atingir os quantitativos definidos nas linhas de orientação, no que respeita a instalações, equipamentos, recursos humanos e fundo documental; d) o fornecimento de todos os elementos informativos necessários à constituição de um banco de dados; e) a participação na avaliação do programa. Os mesmos autores referem ainda que para a seleção das escolas candidatas ter-se-á em atenção "...o trabalho já desenvolvido neste domínio, ou associação entre escolas visando facilitar o intercâmbio de experiências, rotação de fundos documentais e integração em rede dos recursos disponíveis." (Veiga (coord.), Barroso, Calixto, Calçada, & Gaspar, 1996, p. 62).

financeiras. Deverá ser um verdadeiro centro de informação e documentação, bem no centro de uma prática pedagógica, baseada na pesquisa e na autonomia.

À BE já não pode ser atribuído um papel secundário de entretenimento, ou de lugar de castigo quando os alunos se portam mal na sala de aula.

Mas, para que estes espaços possam dar resposta às várias necessidades educativas, mantendo-se atualizados e atrativos, devem estabelecer parcerias de cooperação e fazer parte de redes locais, nacionais e internacionais.

Por isso, a nível local, a cooperação entre escolas e autarquias, entre BE e BM é de extrema importância. Esta cooperação se propõe através do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), constituído por recursos humanos e materiais das BM e segundo Veiga (coord.), Barroso, Calixto, Calçada e Gaspar (1996) possui várias funções, principalmente a de estimular a criação de BE ou o acompanhamento do desenvolvimento das já existentes através do apoio técnico, de parcerias em projetos, no uso eficaz dos recursos e serviços e na formação contínua dos profissionais que nelas trabalham.

É propósito do Ministério da Educação e da RBE que se institucionalizem protocolos de parceria¹¹, nos vários concelhos, entre as BE e BM, pois a assinatura de Acordos de Cooperação entre o Ministério da Educação, a Direção Regional, as Escolas e as Câmaras Municipais torna-se urgente para se assegurarem os objetivos propostos pela RBE.

A partilha de recursos, equipamentos, documentos e informação faz com que se chegue a um público mais alargado com vista à promoção da leitura. A criação de catálogos coletivos vem facilitar o cumprimento desta missão das bibliotecas. A colocação em linha do catálogo coletivo permite ao utilizador saber a localização do documento, possibilita o acesso por empréstimo (direto ou interbibliotecas), contribui para a gestão adequada das coleções, desenvolve a exploração pedagógica das bibliotecas, promove a partilha e cooperação entre bibliotecas (municipais e escolares), em domínios técnicos e em domínio pedagógicos da animação das leituras. (Carvalho, Teixeira, Pinto, & Carmo, 2009, p.6)

As Bibliotecas Públicas/Municipais e as BE que fazem parte da mesma rede ou que atuam de forma separada contêm especificidades que dizem respeito à realidade de cada tipo de biblioteca, mas também apresentam pontos comuns. A BE está mais centrada na necessidade de apoiar o processo educativo e a aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem ao longo da vida, procurando criar cidadãos informados, críticos e responsáveis, enquanto a Biblioteca Pública é uma porta de acesso ao conhecimento e à cultura de todos os cidadãos, indiferentemente.

¹¹ A cooperação e as parcerias locais devem realizar-se porque rentabilizam recursos e facilitam a divulgação de informação. Segundo Carvalho, Teixeira, Pinto e Carmo (2010, p.3) a criação de redes concelhias entre várias entidades é a solução para o desenvolvimento das BP e das BE, nos seguintes aspetos: a) gestão partilhada da coleção; b) difusão da informação; c) agilização dos serviços; d) aprendizagem permanente; e) proximidade com o utilizador; f) normalização de procedimentos; g) desenvolvimento das entidades; h) partilha de recursos; i) incremento do empréstimo interbibliotecas.

No entanto, ambas surgem como centros de informação que promovem a aprendizagem, a educação e a cultura; fornecem serviços gratuitos, financiados pelas autoridades locais e nacionais; facultam o livre acesso dos seus serviços e recursos; participam de redes locais e nacionais e internacionais; motivam a leitura ao longo da vida para informação e por prazer, participando no desenvolvimento pessoal, social e cultural no país.

1.5 O PNL e a promoção da leitura em ambiente escolar: dos princípios, objetivos e etapas aos programas e intervenientes

Um alto nível de literacia é um indicador de competitividade e de maturidade social, por isso, segundo o estudo *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: uma análise* (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p. 10)

“(…) Portugal deve preocupar-se com a economia da literacia¹² por, pelo menos, três motivos principais: primeiro, devido à influência que a literacia exerce na capacidade da economia para criar riqueza; segundo, porque o défice de literacia gera níveis indesejáveis de desigualdade com consequências importantes, nomeadamente, na educação e na saúde; e, terceiro, porque uma baixa literacia reduz a eficácia dos investimentos públicos realizados com o objetivo de fornecer bens e serviços a adultos com baixos níveis de competências.”

Face ao disposto, a 1 de Junho de 2006, o XVII Governo Constitucional, sob a presidência do Conselho de Ministros (nº 86/2006), apresentou, em Portugal, o PNL, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e com o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares.

O PNL toma como referência alguns princípios essenciais para a promoção da leitura consoante o nível de ensino. O documento *Orientações para Actividades de Leitura: Programa - Está na Hora da Leitura - 1ºCiclo* (Portugal, Ministério da Educação, 2008)¹³ indica-nos vários princípios para este nível de ensino, chamando a atenção para o facto de que para a introdução de hábitos de leitura autónoma são necessárias atividades constantes de leitura orientada na sala de aula, nas bibliotecas e em casa junto às famílias.

Portanto, respeitar e agir de acordo com estes princípios é essencial para se obterem resultados positivos ao nível da literacia dos portugueses.

Assim, o PNL visou os seguintes objetivos, conforme estipulado na Resolução do Conselho de Ministros nº86/2006 (2006, p.4857): a) promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional; b) criar um ambiente social favorável à leitura; c) inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que

¹² A economia da literacia tem a ver com o capital humano, definido como o conhecimento, as qualificações, as competências e as outras qualidades dos indivíduos suscetíveis de serem empregues no sistema produtivo (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p.18).

¹³ Evidenciamos os princípios do Programa - *Está na Hora da Leitura* - porque é o indicado para o 1º Ciclo, nível de ensino em que se detém o nosso estudo.

estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos; d) criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura; e) enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais; f) consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da RBE no desenvolvimento de hábitos de leitura; g) atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

É bom de ver que estes objetivos abrangem a população desde a primeira infância até à idade adulta.

Assim, o PNL concretizou-se num conjunto articulado de ações implementadas em escolas, junto das famílias, em bibliotecas e outros espaços que se destinaram a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, porque a leitura é um fator determinante da formação individual, com influência decisiva na competitividade das organizações e no progresso da sociedade. Ainda com base na Resolução anteriormente citada (2006, p. 4856), para se criarem hábitos de leitura devem ser promovidas ações de leitura diária nos vários níveis de ensino, nas bibliotecas, em contexto familiar e noutros contextos e ainda fomentar campanhas e programas através dos meios de comunicação social com o intuito de sensibilizar a opinião pública para esta questão.

O PNL assumiu a leitura como uma prioridade política e um desígnio nacional, prevendo uma duração de dez anos divididos em dois períodos de cinco anos. Na primeira fase (junho de 2006 a 2011), já encerrada, previu-se o desenvolvimento de diversas iniciativas, nomeadamente de programas de intervenção e de formação, da responsabilidade do Ministério da Educação (Quadro 1, p.7, vol. 2).

Nesta fase, o PNL atuou em públicos e áreas de intervenção específicas “... dirigidas a crianças e jovens em idade escolar... pelo facto de estas idades serem cruciais para o desenvolvimento de práticas, competências, hábitos e gostos de leitura”. (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.19)

Como diz Isabel Alçada em nota de abertura do documento *Para a Avaliação do Desempenho da Leitura* (Sim-Sim, & Viana, 2007), a escolha dos alunos do pré-escolar, e do 1º e 2º Ciclos do ensino básico como público-alvo prioritário da primeira fase do PNL fundamentou-se em resultados de estudos que demonstram ser indispensável assegurar a aquisição das competências básicas de leitura nas primeiras etapas da vida, de forma a evitar dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis.

A realização das diversas iniciativas é assegurada pelos docentes e por profissionais da área da Cultura, a quem os Ministérios da Educação e da Cultura proporcionam orientação, apoio técnico e formação.

De acordo com a nossa própria experiência, podemos avaliar que o PNL foi uma mais-valia a nível nacional para incutir na sociedade hábitos de leitura, mas mesmo com todos os esforços encetados pela comissão do PNL e pelo Ministério da Educação muitos programas ficaram aquém do planeado, nomeadamente a leitura orientada em sala de aula (tema do nosso estudo), a leitura em família e as parcerias entre as BE e as BM.

No nosso trabalho profissional com as escolas e com os professores verificamos que os objetivos do programa “Está na Hora da Leitura” direcionado para os alunos do 1º Ciclo, nem sempre eram cumpridos pela maioria dos professores e aqueles que recorriam aos livros distribuídos pela BE apenas faziam uma leitura superficial com os seus alunos, não exploravam, não criavam e não promoviam a leitura em sala de aula, menos ainda junto às famílias.

Também verificamos uma ausência acentuada de profissionais da leitura, bibliotecários municipais e dirigentes ou políticos de Câmaras Municipais, principalmente da região Norte, nas formações e nos encontros realizados pelo PNL e pela RBE que costumamos frequentar.

No contexto em que estamos inseridos e nas conversas que travamos com profissionais das Bibliotecas Públicas/Municipais ouvimos por vezes afirmar que a parceria entre as BE e as BM era uma “falsa” parceria, pois apenas um parceiro oferecia os serviços e as atividades e o outro só recebia sem oferecer nada em troca, perdendo-se assim o sentido verdadeiro de partilha necessário nestes casos.

Mesmo em face dos referidos constrangimentos, no nosso parecer os programas lançados pelo PNL para o público escolar vieram reforçar o papel central da leitura em toda a atividade educativa, proporcionando condições para uma constante utilização de livros e textos em diferentes suportes, tendo como objetivos centrais, referidos em todos os relatórios de atividades, nomeadamente no *Relatório de Atividades - 5º Ano* (Portugal, Ministério da Educação e Ciência, 2010-2011, p. 15): a) aprofundar a leitura nas salas de aula, no quadro das atividades curriculares; b) estimular iniciativas destinadas a fomentar a leitura autónoma entre crianças; c) promover dinâmicas em rede no intercâmbio de recursos entre os estabelecimentos de cada agrupamento, coordenadas pelas BE em articulação com as BM.

A Comissão do PNL, coordenada em articulação com o Gabinete da RBE e com a DGLB, desenhou uma estratégia de financiamento, a desenvolver ao longo de cinco anos que decorreram de junho de 2006 a dezembro de 2011, envolvendo a contribuição do Ministério da Educação, da Fundação Calouste Gulbenkian, da Rede Aga Khan¹⁴, das Câmaras Municipais do continente¹⁵ e o patrocínio de empresas, numa base regionalizada, para aquisição de obras que

¹⁴ A Rede Aga Khan para o Desenvolvimento assinou a 14 de julho de 2008 com o Governo português um protocolo de apoio ao PNL que tinha a duração de três anos. Segundo o protocolo, a Rede Aga Khan apoiaria 300 escolas do ensino infantil e pré-escolar através da compra para as respetivas bibliotecas de livros no valor de 150 mil euros. Este protocolo foi válido nos mesmos termos para 2009 e 2010. Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/plano-nacional-de-leitura/rede-aga-khan-para-o-desenvolvimento-assina-com-governo-protocolo-de-apoio=f366721>

¹⁵ Protocolos assinados num total de 207 ao longo dos cinco anos do Plano que corresponde a 75% do total de câmaras. (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.25)

deviam contemplar géneros literários distintos, e para o desenvolvimento de várias atividades de promoção da leitura. O PNL assinou ainda protocolos com a RTP para campanhas de promoção da leitura, a revista Pais e Filhos para a publicação de artigos com sugestões de leitura e recomendações para os pais, a revista Giggle e o jornal de distribuição gratuita Global, com vista à promoção da leitura e ao desenvolvimento de pequenos projetos em conjunto, como por exemplo concursos e passatempos. (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.25)

Para elaborarem as listagens das obras a adquirir, as editoras enviavam para a Comissão do PNL um exemplar dos livros publicados dirigidos ao público infanto-juvenil. Uma equipa especializada ficava encarregada de ler os livros e elaborar as listas de acordo com critérios definidos¹⁶ visando a qualidade, a imaginação, a inteligência e a diversidade.

As listas de livros serviam de recomendação para os professores trabalharem em leitura orientada na sala de aula, mas a escolha dos livros teria de ser efetuada pelos professores de acordo com o que achassem mais adequado para trabalhar na sua turma.

Para que este propósito se cumprisse, foi dado apoio financeiro a todos os Jardins de Infância e a todas as escolas do 1º e do 2º Ciclos, para equiparem as suas bibliotecas com livros. As verbas eram transferidas para a sede do Agrupamento de Escolas que as geria de acordo com as necessidades de cada escola ou cada BE. Desse modo, foram adquiridos vários conjuntos de livros, ajustados às diferentes idades e em número de exemplares suficientes para que as crianças pudessem acompanhar a leitura nas salas de aula.

A existência substancial de livros nas BE permitiu a rotatividade de obras variadas e em número suficiente para que, em todas as turmas, os alunos pudessem ler mais, treinar melhor as suas competências e encontrar os livros que os irão tornar leitores habilitados a enfrentar os desafios de uma “sociedade de informação” globalizante. Ainda, a promoção da leitura em contexto escolar assenta em quatro programas de continuidade (Quadro 2, p. 7, vol.2).

Os programas centrais do PNL destinavam-se a assegurar a leitura e a escrita de forma sistemática, com incidência universal na educação pré-escolar, nos 1º e 2º Ciclos do ensino básico e, de forma progressivamente alargada, no 3º ciclo e no ensino secundário.

Estes programas definiram-se, assim, como uma orientação curricular que fazia parte dos programas letivos. O que os alunos deveriam ler, como deveriam ler e o que deveriam explorar ficava ao critério dos professores. Recomendava-se que aprofundassem um ou dois livros por período e lessem outras coisas de forma mais leve.

Para além dos momentos de leitura e escrita em sala de aula, contemplados nestes programas, na área do sistema educativo deviam ser desenvolvidas outras atividades, segundo este mesmo Plano, como: encontros com escritores e ilustradores; feiras do livro; concursos e atividades lúdicas centradas nos livros; envolvimento dos pais e de voluntários da comunidade

¹⁶ Critérios para a escolha dos livros que fazem parte das listas do PNL. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrotexto.php?idLivrosAreas=6>

em atividades de promoção da leitura; utilização continuada nas aulas dos recursos disponíveis nas BE, incluindo periódicos em versão impressa e em linha; organização de clubes que proporcionem momentos de leitura entre pares.

Além dos programas mencionados para os diferentes anos letivos, o PNL desenvolveu outros projetos e iniciativas envolvendo a comunidade educativa, as famílias e a sociedade em geral¹⁷. Para se informarem e incrementarem os vários projetos, programas e atividades, os intervenientes contavam com as orientações disponibilizadas no sítio da Internet do PNL¹⁸. Ainda no sítio do PNL ou LER+¹⁹, disponibilizado em Julho de 2006, permitiu proporcionar informação sobre listagens de obras adequadas às diferentes faixas etárias, e que são revistas todos os anos; sugestões de atividades de animação do livro; indicações para a avaliação dos alunos; jogos didáticos e diversos instrumentos metodológicos de apoio aos programas a desenvolver. Este sítio pretendeu ser um instrumento essencial na comunicação com docentes, bibliotecários, famílias e com todos os cidadãos.

No final do ano de 2010 foi criada uma outra ferramenta de comunicação, o blogue²⁰ do PNL, com o objetivo de promover a leitura e a escrita e divulgar as atividades desenvolvidas pelo PNL e por outras entidades nestes domínios e em outros domínios culturais. A presença em linha do PNL é atualmente assegurada por 12 sítios eletrónicos diferentes (Quadro 3, p. 7, vol. 2).

Ainda, o programa especialmente dirigido ao 1º Ciclo, que é o que mais de perto nos interessa neste estudo, comportava vários aspetos (Quadro 4, p. 8, vol.2).

Assim, a primeira fase do PNL concluiu-se com a divulgação dos estudos e dos resultados da avaliação dos programas concretizados durante os primeiros cinco anos, realizada pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). A panorâmica geral que nos é apresentada sobre os resultados é bastante reconfortante face ao aumento pelo interesse da leitura e dos livros.

Averiguando o que nos referem Costa (coord.), Pegado, Ávila e Coelho (2011, pp. 41-58) no trabalho de *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*, podemos verificar que: a) as atividades do PNL nos agrupamentos/escolas vieram a consolidar-se (96,4%), a alargar-se (94,7%), a diversificar-se (93,1%) e articular-se com as atividades curriculares (86,9%)²¹; b) em cerca de 90% das escolas (pré-escolar e 1º Ciclo), todos ou na

¹⁷ Como por exemplo: A Ler+; Ler+ em Timor-Leste; Leitura de periódicos; Semana da leitura; Ler+ em vários sotaques; Escritores nas escolas; Feiras do livro; Iniciativas de autarquias ou de organizações locais; Ler+ no Palácio Fronteira; Voluntariado de leitura; Concurso Nacional de Leitura; Onde te leva a imaginação?; Inês de Castro; Ler+ ciência; Um postal vale mil palavras; Faça lá um poema; Ler+ BES; Torneio poético de evocação de António Botto e Jorge de Sena; BiblioFilmes festival; Camões é um poeta genial; Conta-nos uma história; Ler+ Saber+ por um mundo melhor; Se eu fosse um bicho?; Novas oportunidades a Ler+; Ler+ teatro; Leitura - a - par; Leitura em vai e vem; Já sei ler; Ler para vencer; Ler+ dá saúde. (Portugal, Ministério da Educação, 2011, s.p.).

¹⁸ Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.pt>

¹⁹ Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.pt>

²⁰ Disponível em: <http://pnlblogue.blogspot.pt/>

²¹ Figura 3.3 - Balanço do PNL no agrupamento/escola não agrupada: percepção dos professores, 2009/10 (% de “concorda totalmente” + “concorda em grande parte”) (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.41).

maioria dos educadores e professores estiveram envolvidos nas atividades; c) os impactos do PNL nos professores e na escola considerados mais significativos são a dinamização da BE, a intensificação do trabalho de equipa entre os professores, a alteração ou inovação nas práticas pedagógicas e a dinamização de novas atividades letivas²²; d) entre 2008 e 2010 aumentaram em mais de 10% os agrupamentos/escolas de cada nível de ensino que indicam o envolvimento das BE em todas ou na maioria das atividades²³; e) em 2010, 85% dos agrupamentos/escolas atribuíram um carácter muito importante à participação das BE nas atividades do PNL²⁴; f) a intensificação e envolvimento dos pais nas atividades do PNL, sobretudo no pré-escolar e 1º Ciclo²⁵; g) o envolvimento da comunidade, as parcerias estabelecidas e a intensificação do trabalho de articulação e de cooperação entre as escolas do agrupamento escolar²⁶ e entre as escolas/BE e as BM²⁷; h) um impacto muito favorável do PNL nos alunos, sobretudo no âmbito de sala de aula²⁸; i) um aumento significativo das práticas de leitura para além do contexto escolar, principalmente a frequência de utilização de BE pelos alunos²⁹; j) um aumento bastante ou muito significativo pelo gosto da leitura e dos livros por parte dos alunos³⁰; l) um aumento do interesse dos alunos pela leitura noutros suportes³¹; m) e uma melhoria significativa das competências de leitura e da literacia dos alunos³².

Neste contexto, a existência do PNL é compreendida como algo de muito importante na contribuição para o aumento da leitura e das atividades com esta relacionadas, especialmente nas escolas. Evidencia-se o aumento da leitura nos suportes, como livros, jornais e revistas, sendo mais saliente o aumento da leitura associada às novas tecnologias, nomeadamente as mensagens no telemóvel e a utilização do computador e da Internet (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.88). Ainda segundo os mesmos autores (2011, pp. 93-94), o PNL é um projeto de grande alcance, envolvendo vários programas, várias atividades e vários parceiros

²² Quadro 3.2 - Impactos do PNL nos professores e na escola relativamente às práticas pedagógicas, ao trabalho de equipa e à dinamização da BE: percepções dos professores, 2006/07-2009/10 (% de “muito significativo” + “bastante significativo”) (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.43)

²³ Figura 3.4 - Envolvimento das bibliotecas escolares nas actividades desenvolvidas no âmbito do PNL: percepções dos professores, 2007/08-2009/10 (% de “em todas ou na maioria das actividades”) (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.47).

²⁴ Quadro 3.3 - Importância da BE para o desenvolvimento das actividades do PNL nas escolas: percepções dos professores, 2006/07-2009/10 (% coluna) (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.48).

²⁵ Figura 3.5 - Aumento da participação dos pais nas actividades da escola: percepções dos professores, 2006/07-2009/10 (% de “muito significativo” + “bastante significativo”) (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.51).

²⁶ Figura 3.6 - Intensificação do trabalho de articulação entre as escolas do agrupamento: percepções dos professores, 2007/08-2009/10 (% de “muito significativo” + “bastante significativo”) (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.52).

²⁷ Figura 3.7 Intensificação do trabalho de articulação entre as escolas/bibliotecas escolares e a biblioteca pública/municipal: percepções dos professores, 2007/08-2009/10 (% de “muito significativo” + “bastante significativo”) (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.53).

²⁸ Figura 3.8 - Intensificação das práticas de leitura dos alunos em sala de aula: percepções dos professores, 2006/07-2009/10 (% de “muito significativo” + “bastante significativo”) (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.54).

²⁹ Figura 3.9 - Aumento da frequência de utilização da biblioteca escolar pelos alunos: percepções dos professores, 2006/07-2009/10 (% de “muito significativo” + “bastante significativo”) (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.55).

³⁰ Figura 3.10 - Aumento do interesse/gosto dos alunos pela leitura de livros: percepções dos professores, 2006/07-2009/10 (% de “muito significativo” + “bastante significativo”) (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.56).

³¹ Figura 3.11 Aumento do interesse/gosto dos alunos pela leitura de outros suportes escritos: percepções dos professores, 2006/07-2009/10 (% de “muito significativo” + “bastante significativo”) (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.56).

³² Figura 3.12 Desenvolvimento das competências de leitura/literacia dos alunos: percepções dos professores, 2006/07-2009/10 (% de “muito significativo” + “bastante significativo”) (Costa (coord.), Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.58).

e, após findos cinco anos, é possível assinalar um conjunto de impactos positivos, especialmente nas escolas, nas famílias, nas comunidades locais e na população portuguesa em geral³³.

Assim, foi através deste Plano que se tentou implementar a leitura regular dentro das salas de aula nas escolas do ensino básico; foi através deste Plano que se intentaram vários programas de incentivo à promoção da leitura; foi através deste Plano que se criaram e desenvolveram dentro dos agrupamentos/escolas espaços de leitura, nomeadamente, BE apetrechadas com fundos documentais razoáveis e material de informática, audiovisuais e mobiliário atual; foi através deste Plano que se criaram parcerias com várias entidades, particularmente com as BM ganhando estas outro fôlego; foi através deste Plano que a nível nacional se começou a dar importância à leitura e a obter resultados favoráveis nesta área.

A partir dos resultados dos estudos realizados e da avaliação desta primeira fase, terá início uma segunda fase, com a duração de mais cinco anos (2012 a 2016), em que serão definidos novos programas e metas a atingir no desenvolvimento da literacia e dos hábitos de leitura com base em estudos em curso e em novos estudos.³⁴ Na segunda fase do PNL pretende dar-se seguimento às metas traçadas na primeira fase continuando a reger-se pela Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, com o objetivo específico de que “O Plano Nacional de Leitura (PNL) deverá estar integrado nas rotinas das escolas e das bibliotecas escolares até ao ano letivo 2015/2016” (Amaral, 2012, p.1).

2. ASPETOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

2.1 Apresentação do problema e das perguntas de investigação

Para que uma pesquisa seja bem-sucedida é recomendável, segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 45): a precoce constituição de um corpo de perguntas ou de um conjunto de hipóteses que delimitem com progressiva clareza o objeto de estudo, funcionando como referências para a posterior definição dos rumos de investigação; a definição de uma estratégia de recolha de informação orientada por tais perguntas e hipóteses, ainda que deixando algum espaço ao inesperado (Peter Druker citado por Carmo, & Ferreira, 1998, p. 45); e a preocupação com a definição rigorosa e clara das intenções da investigação traduzidas num discurso simples.

Ainda segundo Tuckman (2000, pp. 55-56)

³³ Tais como: a) no desenvolvimento regular de atividades de leitura em vários locais (escolas, bibliotecas, unidades de saúde, Centros de Novas Oportunidades, associações, clubes, famílias, etc., estabelecendo-se um clima social favorável à leitura; b) no envolvimento de vários profissionais (professores, bibliotecários, educadores de infância, formadores, médicos, enfermeiros, etc.) na promoção da leitura; c) no crescimento das práticas de leitura dos alunos, nas suas competências de literacia e na frequência cada vez mais acentuada às bibliotecas, principalmente, os alunos do pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos e Centros de Novas Oportunidades; d) na geração, reforço ou atualização de recursos, instrumentos, perspectivas e capacidades de promoção da leitura e da literacia; e) na sensibilização da opinião pública a respeito da importância da leitura e da literacia levando a população portuguesa a praticá-la cada vez mais.

³⁴ 2ª Fase do Plano Nacional de Leitura (a partir de 2012). Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/apresentacao.php?idDoc=7>

“(…) Um problema de investigação deve constituir uma questão (implícita ou explícita) formulada claramente e sem ambiguidade, sobre a relação entre duas ou mais variáveis. Não deve representar uma questão de natureza moral ou ética, mas uma questão testável empiricamente (ou seja, através da recolha de dados (...))”

A problemática desta investigação foi definida tendo como base estes preceitos aliados às questões que envolvem a disponibilidade de recursos e o tempo gasto na sua execução. Também foram levados em consideração, na seleção do assunto e na definição do problema a investigar, o seu quotidiano profissional, ligado aos livros e às bibliotecas, para além da consulta de estudos anteriores sobre o tema, no âmbito da sua fundamentação teórica.

Após reflexões sobre a motivação do prazer de ler e a criação de hábitos de leitura nas crianças, em particular nos alunos do 1º Ciclo, surgiram um conjunto de questões que corporizam os eixos da problematização a desenvolver e evidenciam os contornos do objeto de estudo, delineando a pergunta de partida ou a questão geral desta investigação, pois só assim, segundo Quivy e Campenhoudt (2008) encontramos um fio condutor para o trabalho.

As perguntas inicialmente formuladas e que deram o devido estímulo para a delimitação das perguntas de partida foram as seguintes: P1) Os alunos do 4º ano do 1º Ciclo estão motivados para a leitura? P2) Os EE promovem o gosto pela leitura dos seus educandos? P3 Com que tipo de atividades e de que forma as mesmas são desenvolvidas? P4) Os EE conhecem os hábitos de leitura dos seus educandos? P5) O PNL é trabalhado diariamente pelos professores titulares em contexto de sala de aula? P6) Com a aplicação do PNL os alunos do 4º ano do 1º Ciclo criaram ou fortaleceram os seus hábitos de leitura? P7) O PNL é desenvolvido com as famílias desses educandos? P8) Os objetivos do PNL são cumpridos pela BE e pela BM da localidade onde decorre a investigação?

Perante estas questões prévias delimitamos as perguntas de partida deste projeto de investigação que são, designadamente: O programa “Está na Hora da Leitura”, que faz parte do PNL, está a ser executado na sala de aula? Os seus objetivos estão a ser cumpridos pelo professor titular? Estas práticas contribuem para a promoção de hábitos de leitura nos alunos do 4º ano do 1º Ciclo? Qual o envolvimento de outros intervenientes neste mesmo processo, tais como a família dos alunos e as respetivas bibliotecas (escolar e municipal)?

2.2 Definição dos objetivos do estudo

A formulação dos objetivos do estudo pressupõe a intenção do investigador na obtenção das respostas às suas questões e indica um enunciado declarativo sobre o qual se deve orientar a investigação, segundo Fortin (1999). Assim, são objetivos específicos deste estudo:

OE1) aferir sobre hábitos de leitura de uma turma de alunos do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico de um AVE situado no norte de Portugal, bem como dos respetivos EE;

OE2) apurar se a leitura é praticada em família e se a mesma envolve-se em atividades de aquisição e/ou fortalecimento de hábitos de leitura desenvolvidas pelas bibliotecas escolar e municipal do AVE e do município em questão;

OE3) averiguar se os objetivos do PNL são cumpridos por parte da professora titular, por parte da professora bibliotecária e por parte das bibliotecas (escolar e municipal) em questão.

2.3 Natureza do estudo

Conhecimento é aquilo que absorvemos através de informações que de alguma forma nos são apresentadas, sendo, pois, uma atividade intelectual através da qual é feita uma apreensão de algo exterior. No ato de conhecer, conhecemos a realidade vivencial, porque os vários fenómenos existentes agem sobre os nossos sentidos, e nós também podemos agir sobre os factos adquirindo uma experiência pluridimensional do universo (Freixo, 2009, p. 53).

Neste percurso de apreensão e absorção de factos, procuramos conhecer, além do fenómeno, as suas causas e leis com o intuito de os explicar de modo racional, tentando evitar enganos, procurando provas concretas e técnicas para formular e resolver problemas.

Para formular, resolver problemas ou tentar atribuir respostas às questões que vão surgindo, devemos investigar, pois como afirma Tuckman (2000, p. 5) “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”. É nessa atribuição de respostas que se edifica o conhecimento e se desenvolve o mundo, pois a “investigação é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como objetivo gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente” (Tuckman, 2000, p. 17).

Na tentativa de responder às questões previamente enunciadas e que nos foram surgindo no nosso quotidiano profissional, sempre ligado aos livros e à leitura, propusemos uma investigação que nos ajudasse a compreender e a refletir sobre as práticas de leitura desenvolvidas numa turma de 4º ano do 1º Ciclo de uma Escola situada na região norte de Portugal, de março a julho de 2010, tendo como balizas os objetivos enunciados pelo PNL³⁵.

Segundo Bell (2004), uma investigação tem como objetivo procurar uma resposta para um problema, para alargamento de conhecimentos, utilizando para tal métodos de pesquisa. Assim, para encetar esta pesquisa, tivemos de escolher primeiramente um método que nos servisse como um caminho para alcançar determinado resultado, ou via na procura da verdade e do conhecimento. Nas *Regras para a Direcção do Espírito* René Descartes define o método como “ certas regras exactas e fáceis, mediante as quais quem as observar exactamente nunca tomará o falso por verdadeiro e, não empregando inutilmente nenhum esforço da mente, chegará ao conhecimento verdadeiro de tudo o que é capaz” (Descartes, 1998, p. 33).

³⁵ Enunciados na primeira parte deste estudo, na p. 41.

Assim, para desenvolver esta investigação baseámo-nos no método descritivo, pois tivemos como propósitos principais observar e descrever aspetos da situação sobre a qual nos surgiram as questões e as proposições colocadas previamente, apresentando e discutindo os resultados obtidos com a intenção de permitir uma troca de experiências e informações entre possíveis interessados nesta problemática. Este método assenta em estratégias de pesquisa para observar e descrever comportamentos, incluindo a identificação de fatores que possam estar relacionados com um fenómeno em particular. A finalidade principal do método descritivo é assim fornecer uma caracterização precisa das variáveis envolvidas num fenómeno ou acontecimento (Freixo, 2009, p. 106).

O método descritivo inclui a utilização de vários tipos de procedimentos para a obtenção de dados. Assim, como estratégia geral, elegemos o estudo de caso, pois como diz Bell (2004, p. 23) “[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 aspecto de um problema em pouco tempo”.

Este procedimento metodológico visa o estudo de um caso que tem um valor em si mesmo, tendo como finalidade descrever de modo preciso os comportamentos e as características que se encontram em torno de um problema. Assim, o estudo de caso, além de apresentar uma forte componente descritiva, conduz a uma investigação de natureza empírica, sendo esta a nossa pretensão.

Yin (1988 citado por Carmo, & Ferreira, 1998, p. 216) define um estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas muitas fontes de dados.

No nosso estudo de caso os dados recolhidos são essencialmente qualitativos. Merriam (1988 citado por Carmo, & Ferreira, 1998, p. 217) considera que um estudo de caso qualitativo deve ser: particular porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo porque o produto final é uma descrição ‘rica’ do fenómeno que está a ser estudado; heurístico porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo e holístico porque tem como base este tipo de raciocínio e porque tem em conta a realidade na sua globalidade.

Ainda, nos estudos de caso qualitativos é dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação do que à demonstração ou a generalização.

Através desta investigação qualitativa pretendemos triangular os dados descritivos obtidos, para que possamos aferir características relevantes dos intervenientes do processo e do próprio processo.

No que diz respeito à possibilidade da sua generalização, é necessário salientar que os estudos de caso qualitativos são algumas vezes criticados por não permitirem essa mesma

generalização dos seus resultados. Com efeito, os especialistas nestes assuntos advertem-nos que o estudo de um único caso nada nos diz sobre as suas semelhanças ou diferenças com outros casos existentes; além disso, é difícil verificar de novo a mesma informação em alturas diferentes porque está sempre sujeita a distorções.

De qualquer modo, baseámo-nos primeiramente no pensamento de Yin (2001, p. 29), que responde a esta crítica dizendo que os estudos de caso qualitativos têm como mérito contribuir para fazer surgir novas teorias, ideias ou a ajudar a confirmar as teorias ou as ideias já existentes; em segundo lugar, em Bassey (1981 citado por Bell, 2004, p. 24), para quem é mais importante que um estudo possa ser relatado do que generalizado. Este autor considera ainda que se os estudos de caso forem realizados sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento do âmbito em que se inserem, se forem relatáveis e se através da publicação das suas conclusões alargarem os limites do conhecimento existente, podem ser consideradas formas válidas de pesquisa.

Assim pareceu-nos importante a realização de um estudo de caso sobre as práticas de leitura no 1º Ciclo, tendo como parâmetro as recomendações dadas pelo PNL, passando esse testemunho à comunidade científica (Carmo, & Ferreira, 1998, p. 59).

2.4 Caracterização da Amostra

Tendo definido o estudo de caso qualitativo, passamos a definir a população³⁶ e a sua amostra. Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 191), a investigação qualitativa focaliza-se em amostras pequenas, ou mesmo casos únicos, selecionados pelo investigador.

A escolha do local (localidade/escola) em que se realizou este estudo deu-se devido à proximidade geográfica do investigador com o mesmo (residência na localidade) e à disponibilidade demonstrada pela direção, pela professora titular e pelos EE no momento em que foram contactados, via telefónica, para o efeito.

Considerando os objetivos do nosso estudo, optamos primeiramente pela seleção da Escola e de uma pequena amostra de 17 alunos - uma única turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico -, bem como dos seus EE e da professora titular, sendo estes submetidos aos procedimentos de recolha de dados³⁷. A recolha de dados estendeu-se também à professora bibliotecária e à vereadora da cultura, responsáveis, respetivamente, pela BE e pelo serviço da BM da localidade onde se realizou a investigação, porque estas entidades são por excelência

³⁶ População é o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. O número de elementos de uma dada população é demasiado grande para ser possível, dado o custo e o tempo, observá-los na sua totalidade, sendo então necessário proceder-se à seleção de elementos pertencentes a essa população ou universo, ou seja, de amostras, que, dependendo dos objetivos do estudo, podem ser qualitativas ou quantitativas. (Carmo & Ferreira, 1998, p. 191)

³⁷ Dentro de um universo de 8 turmas do 4º ano do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas em que realizámos o estudo, escolhemos para observação apenas a turma A, porque houve o consentimento e a disponibilidade da professora titular para aceitar este trabalho. De referir que seria, seria inexequível e contraproducente observar e triangular dados recolhidos em todas as turmas e compatibilizá-los com a nossa vida profissional e pessoal.

promotoras de práticas de leitura. A recolha não se estendeu à biblioteca municipal, dado que a mesma é a investigadora deste estudo (Tabela 1, p. 13, vol. 2).

No que respeita à seleção do ano de escolaridade, cumpre justificar que a mesma teve em linha de conta o facto de que os alunos do 4º ano do 1º Ciclo já têm, à partida, consolidada a aprendizagem da leitura, estando habituados à sua prática em sala de aula, desde o 1º ano de escolaridade, podendo assim emitir opiniões/asserções de agrado ou desagrado e responder sobre a prática da leitura dos livros do PNL, em particular na sua sala de aula.

2.5 O processo de recolha de dados

Tuckman (2000) refere que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: (1) entrevistas a pessoas ou participantes na situação em estudo, (2) documentos tais como atas de encontros, relatos de jornais, autobiografias ou testemunhos e (3) observação dos fenómenos em ação.

A fase de recolha de dados envolveu: a) pesquisa documental e bibliográfica (documentos de suporte legislativo e documentos da literatura científica); b) observações diretas não participativas, na sala de aula, registadas em notas de campo; c) inquéritos por questionário, em caráter semiestruturado, aplicados aos alunos e aos EE; d) entrevistas semiestruturadas aplicadas à professora titular, professora bibliotecária e vereadora da cultura. O objetivo foi adquirir informação relacionada com a problematização, com as perguntas e proposições hipotéticas levantadas no estudo de investigação, para além da triangulação (Tuckman, 2000).

2.5.1 Pesquisa documental e bibliográfica

A pesquisa documental incidiu sobre fontes primárias escritas (legislação, relatórios, projetos, etc.) e/ou não escritas (informação via oral), para recolher e verificar dados de forma a contribuímos para a reflexão da problemática recorrendo diretamente aos fatos/fenómenos da realidade empírica.

A pesquisa documental incidiu, pois, essencialmente sobre a legislação e documentos que regulamentam as diretrizes do PNL, das BE e das BM, em geral, e das bibliotecas da localidade onde decorreu o estudo, em particular. Foram também consultados outros documentos como o Regulamento Interno do AVE onde decorreu o estudo e dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) para proceder à contextualização territorial da localidade. Esta pesquisa documental foi complementada por algumas informações orais que nos foram transmitidas por pessoas ligadas à escola onde desenvolvemos o estudo.

Para Freixo (2009), qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura preliminar do que outras pessoas já escreveram sobre a área de interesse, seguida da recolha de informações que fundamentem ou refutem os argumentos e da redação das

conclusões. Seguindo este pensamento e, para atender à recolha bibliográfica, foram consultados trabalhos de investigação efetuados nesta área, que requisitamos em bibliotecas e/ou obtivemos diretamente, em formato digital, recorrendo a pesquisas bibliográficas efetuadas na Internet. Para além destes, também foram consultadas obras de autores considerados referências nestes mesmos temas.

2.5.2 Observações não participativas

Segundo Bell (2004, p. 162), pese embora os seus inconvenientes³⁸, a observação direta pode ser mais fiável do que as pessoas dizem. Pode ser particularmente útil descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se comportam da forma como afirmam comportar-se. A observação é assim um meio indispensável para entender e interpretar a realidade social no seu próprio contexto.

A observação da “Turma A” decorreu em 13 aulas não consecutivas, com a duração de 1 hora e 40 minutos cada³⁹. Tanto o número de aulas a observar quanto o período e a duração das mesmas foram marcados em conformidade com professora titular da turma.

Quanto ao procedimento optámos por uma observação não participante, em que os dados foram sendo registados, cumulativamente, para posterior análise e interpretação. As observações foram efetuadas no ambiente natural dos alunos (ou seja, na sala de aula).

Dentro da sala de aula escolheu-se um lugar discreto mas bem visível, o que permitiu ao investigador ter uma panorâmica geral da turma para observar e selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais, enquanto estes estavam em ação, tentando não influenciar os comportamentos dos alunos e da professora.

O investigador baseou-se na observação dos alunos e no registo, sob a forma de notas de campo, das atitudes e reações por eles manifestadas, em relação às tarefas que lhes eram solicitadas pela professora quando esta explorava a obra literária escolhida para trabalhar em aula. A exploração dos livros do PNL foi efetuada nas aulas curriculares, exclusivamente pela professora titular, sem a intervenção do investigador.

Tomando como exemplo uma página de notas de campo sugerida por Tuckman (2000, p. 526) construímos a nossa própria (Apêndice 3), usada para registar o que de relevante se passava dentro da sala de aula no momento das observações (Quadro 5, p. 8, vol.2).

As análises basearam-se nas notas de campo que foram criadas no decorrer do período de observação das 13 aulas programadas. Durante a recolha de notas pretendemos conferir se os objetivos do PNL estipulados para o 1º Ciclo (4º ano) estavam a ser cumpridos pela professora

³⁸ Limites e problemas da observação: a) dificuldades frequentemente encontradas para se ser aceite como observador pelos grupos em questão; b) o problema do registo, dado que a memória é seletiva e elimina uma grande variedade de comportamentos; c) o problema da interpretação das observações. A utilização de grelhas de observação muito formalizadas arrisca-se a ser relativamente superficial e mecânica perante a riqueza e a complexidade dos processos estudados. (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.199)

³⁹ No período das 14h35 às 16h15, quase sempre às terças-feiras.

titular, junto daquela turma, para além de verificar se a prática de leitura orientada em sala de aula estava a ser executada e como isto estava a ser realizado.

2.5.3 Inquéritos por questionário

Carmo e Ferreira (1998) descrevem o inquérito como um conjunto de atos e diligências destinados a apurar alguma coisa. É um processo em que se tenta descobrir, de forma sistemática, onde os dados recolhidos no terreno são suscetíveis de ser comparados, para responder a um determinado problema.

Na nossa recolha usamos inquéritos por questionário aplicados aos 17 alunos de uma turma de 4º ano do 1º Ciclo e aos 32 respetivos EE.

O **inquérito por questionário dirigido aos alunos** (Apêndice 4) foi desenhado com o objetivo geral de recolher informações sobre a motivação e as práticas de leitura dos mesmos e atendeu aos seguintes objetivos específicos: aferir os gostos e os hábitos de leitura dos alunos do 4º ano do 1º Ciclo da turma em estudo; perceber se existiam hábitos de leitura em família; saber se os alunos frequentavam e requisitavam livros na BE e na BM; apurar se o PNL estava a ser aplicado em sala de aula pelo professor titular, tendo como parâmetro analítico a perspetiva do aluno inquirido; aferir de que forma o PNL estava a ser aplicado em sala de aula; perceber se os alunos participavam em atividades de incentivo à leitura desenvolvidas pela BE e pela BM.

Segundo Freixo (2009) é útil que o investigador consulte documentos que tratam de temas similares, aproveitando a experiência de outros, para tomar consciência das suas próprias formulações. Na construção do referido instrumento consultamos outros questionários que tratam de temas semelhantes ou idênticos, sendo de referir, pela utilidade, o questionário desenvolvido no estudo de Ferreira (2009) sobre os hábitos de leitura em alunos do 1º Ciclo.

Os questionários foram aplicados de uma só vez, em sala de aula, com todos os inquiridos da turma presentes. Esta aplicação deu-se de forma intencional, pois as questões foram dirigidas aos alunos que já tinham sido observados, tendo a mesma decorrido ao término das observações. A investigadora esteve presente durante o seu preenchimento, explicando os objetivos e tirando dúvidas de interpretação sempre que elas surgiam.

O questionário era antecedido por um cabeçalho onde explicávamos o objetivo pretendido, solicitando rigor nas respostas e garantindo confidencialidade dos resultados obtidos. Era constituído por 29 perguntas abertas e/ou fechadas, divididas em seis blocos ou categorias de análise (Quadro 6, p. 8, vol. 2). Após o preenchimento e a recolha dos questionários, na sua totalidade ($n=17=100\%$), procedemos ao tratamento e à análise dos dados.

O **inquérito por questionário aplicado aos EE** (Apêndice 5), teve como objetivo geral recolher informações sobre a prática de leitura em família e o envolvimento desta nas atividades promovidas pela professora titular, pela BE e pela BM, e relacionadas com os objetivos do

PNL. Atendeu aos seguintes objetivos específicos: aferir os gostos e os hábitos de leitura dos EE dos alunos do 4º ano do 1º Ciclo da turma em estudo; perceber se os EE frequentavam a BM; aferir se estava a ser praticada a leitura em família; apurar sobre os hábitos de leitura dos educandos; perceber o que faziam os EE para promover o gosto pela leitura dos educandos; perceber se nas reuniões de EE a professora titular alertava para a importância da prática de leitura dos educandos; indagar sobre se a professora titular sugeria atividades de prática de leitura em família; aferir se os EE participavam em atividades de promoção da leitura; aferir se os EE tinham conhecimento do PNL e como obtiveram esse conhecimento; aferir se os EE conheciam os objetivos e a lista de livros recomendados pelo PNL, e se a usavam para se orientarem na prática de leitura em família ou para recomendarem, oferecerem ou requisitarem livros para aos educandos; aferir sobre se tinham conhecimento da real aplicação do PNL na sala de aula do seu educando; aferir a sua opinião sobre se a partir da aplicação do PNL em sala de aula os seus educandos adquiriram/fortaleceram hábitos de leitura.

O questionário era constituído por 34 perguntas divididas em cinco categorias de análise (Quadro 7, p. 9, vol. 2). O preenchimento foi efetuado por apenas 32 EE, de entre os 34 EE possíveis (94,11% de $n=34=100\%$), uma vez que dois destes, pais de um mesmo aluno, recusaram participar desta investigação, alegando falta de tempo. O mesmo deu-se após a observação das aulas e da aplicação e análise dos questionários dirigidos aos educandos, pois assim a investigadora ficou munida de informações que a ajudaram a formular as questões pretendidas.

Os questionários foram aplicados em casa dos EE, deslocando-se a investigadora em data e hora combinadas via telefone. Esta aplicação foi intencional, pois os mesmos foram aplicados aos EE dos alunos que participavam da investigação. Os questionários foram realizados com os EE, em separado, para se poderem contrastar, verdadeiramente, os dados obtidos e tiveram uma duração de 45 minutos, em média, tempo necessário para contemplar as respostas às questões constantes do instrumento.

A investigadora interagiu com os inquiridos explicando-lhes minuciosamente a finalidade daquele trabalho e assegurando o anonimato das respostas.

A deslocação à habitação dos EE foi muito importante para a investigadora, pois assim a mesma apercebeu-se de algumas dificuldades económicas, geográficas e educacionais que poderiam estar a afetar a criação de hábitos de leitura nos alunos em estudo.

Após a finalização de todos os questionários, que decorreram nos meses de junho e de julho de 2010, procedemos ao tratamento e à análise dos dados obtidos.

2.5.4 Entrevistas semiestruturadas

De acordo com Freixo (2009), a entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre entrevistador e entrevistado, e constitui, pela riqueza de dados que proporciona, uma das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa.

Nesta investigação optou-se por se realizarem entrevistas semiestruturadas, com questões abertas e fechadas formuladas e registadas num guião de entrevista, deixando expor livremente as opiniões dos entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas à professora titular da turma em causa, à professora bibliotecária em causa e à vereadora da Cultura em causa.

A **entrevista semiestruturada realizada à professora titular** (Apêndice 6 e 7) teve como objetivo geral recolher informações sobre a prática de leitura orientada na sala de aula, a aquisição/fortalecimento de hábitos de leitura nos alunos e o envolvimento das famílias nas atividades de leitura. Os objetivos específicos foram: aferir se a professora titular frequenta, requisita livros e desenvolve atividades com os alunos na BE e na BM em causa; através da sua perspetiva apurar se e de que forma o PNL é implementado na escola onde leciona; perceber se a professora tem informação/orientação e formação necessária para dar cumprimento aos objetivos do PNL e em que medida este plano contribui para a melhoria da sua prática pedagógica; saber se aplica o PNL na Turma A (leitura orientada em sala de aula); apurar se através da aplicação deste plano os alunos da Turma A adquiriram ou fortaleceram hábitos de leitura; aferir se nas reuniões de EE a professora titular alerta para a importância da prática de leitura dos alunos em estudo e da prática de leitura em família; saber se desenvolve atividades de promoção da leitura independentemente do PNL e aferir a sua opinião sobre a possibilidade de a leitura orientada em sala de aula e outro género de atividades centradas nos livros e na leitura ser ministrada por um técnico/bibliotecário ou outro professor (no âmbito das AEC).

A entrevista foi aplicada à professora titular da turma em estudo (Turma A) de modo intencional, porque ela é quem tem a obrigatoriedade de aplicar, em sala de aula o PNL. A entrevista foi realizada após a observação das aulas e da aplicação e análise dos inquéritos efetuados aos alunos, numa data e hora combinadas para o efeito.

A entrevista era constituída por 33 perguntas sobre os seguintes temas: a) hábitos de leitura da professora titular; b) implementação do PNL; c) aquisição/fortalecimento de hábitos de leitura nos seus alunos; d) sensibilização e envolvimento da família para a importância dos livros e para a participação em atividades relacionadas com livros e leitura; e) possibilidade de a leitura orientada em sala de aula, e outro género de atividades centradas nos livros e na leitura, ser ministrada por um técnico/bibliotecário ou por outro professor (no âmbito das AEC).

O preenchimento do guião da entrevista foi presencial e teve uma duração aproximada de 60 minutos. Foi efetuado numa sala de aulas onde apenas se encontrava o entrevistador e o

entrevistado, decorrendo esta ação com fluidez e tranquilidade. No decorrer do seu preenchimento ia mantendo-se uma conversa informal entre o entrevistador e o entrevistado sobre os assuntos que eram abordados na entrevista, fornecendo pormenores e fazendo comentários oportunos.

Após a finalização desta entrevista, que decorreu no mês de junho de 2010, procedemos ao tratamento e à análise dos dados obtidos.

A entrevista semiestruturada realizada à professora bibliotecária (Apêndice 8 e 9) teve como objetivo geral recolher informações sobre a participação da BE do AVE frequentado pela turma em estudo na aquisição/fortalecimento dos seus hábitos de leitura. Teve como objetivos específicos: aferir a sua opinião sobre a BE em causa; perceber se a mesma é frequentada por alunos, professores e EE e se estes requisitam livros; conferir se a BE promove atividades de apoio à leitura, dentro e fora da escola; perceber se o trabalho desenvolvido pelo SABE favoreceu a criação de hábitos de leitura nos alunos da escola em causa; saber a sua opinião sobre se com a criação da RBE a BE em causa conquistou mais leitores; saber se essa biblioteca põe em prática os objetivos do PNL e aferir a sua opinião sobre a possibilidade de a leitura orientada em sala de aula e outro género de atividades centradas nos livros e na leitura ser ministrada por um técnico/bibliotecário ou outro professor (no âmbito das AEC).

A entrevista aplicada à professora bibliotecária foi intencional, porque esta coordenava a BE da escola frequentada pelos alunos da turma em estudo.

O guião da entrevista foi entregue à professora bibliotecária no final do ano letivo devido ao decorrer dos trabalhos. Por motivos profissionais, a professora bibliotecária preferiu preencher o guião da entrevista sozinha e quando tivesse disponibilidade, tendo sido acordado que a entrega do guião preenchido se daria no final do mês de junho de 2010.

A entrevista era constituída por 39 perguntas sobre: a) a frequência dos alunos, professores e EE à BE da escola em causa; b) a promoção e hábitos de leitura e de atividades ligadas aos livros pela BE em causa; c) o trabalho desenvolvido pelo SABE, a criação da RBE e o PNL contribuírem para a criação de hábitos de leitura nos alunos da escola em causa; d) a possibilidade de a leitura orientada em sala de aula e outro género de atividades centradas nos livros e na leitura ser ministrada por um técnico/bibliotecário ou outro professor (no âmbito das AEC).

O guião da entrevista, devidamente preenchido, foi entregue ao investigador no prazo combinado. Após a referida entrega, procedeu-se ao tratamento e à análise dos dados obtidos.

A entrevista semiestruturada realizada à vereadora da cultura do município onde se realizou o estudo (Apêndice 10 e 11) teve como objetivo geral recolher informações sobre a aplicação e a execução dos objetivos do PNL na BM, bem como dos resultados obtidos com essa aplicação, com a criação da RBE e com o trabalho desenvolvido pelo SABE, na promoção e criação de hábitos de leitura. Teve como objetivos específicos: perceber a importância que a

mesma atribui ao PNL; identificar quais os intervenientes que devem, a seu ver, participar neste Plano; perceber se o PNL é implementado na BM do Concelho em causa e de que forma; perceber se os hábitos de leitura dos munícipes do Concelho em causa aumentaram com a aplicação do PNL; aferir a sua opinião sobre a possibilidade de a leitura orientada em sala de aula e outro género de atividades centradas nos livros e na leitura ser ministrada por um técnico/bibliotecário ou outro professor (no âmbito das AEC); aferir a importância que a mesma atribuiu à RBE; aferir as mudanças que, a seu ver, se verificaram nas BE com a criação da RBE; perceber se a criação e o trabalho desenvolvido pelo SABE, a seu ver, favoreceu a aquisição/fortalecimento dos hábitos de leitura nos alunos do AVE do seu município; averiguar se os mecanismos que o governo desenvolveu junto de Câmaras Municipais, para a promoção da leitura, têm tido resultados positivos no Concelho em causa.

A entrevista aplicada à vereadora da cultura foi intencional, uma vez que está sob a sua alçada o serviço de educação (Jardins de Infância/Escolas do 1º Ciclo) e o serviço da cultura (BM) do município onde decorreu o estudo. O guião da entrevista foi entregue à vereadora aquando da realização da mesma, que decorreu no gabinete da entrevistada, na presença do investigador, sendo-lhe nessa altura explicado o seu propósito. A duração aproximada da entrevista foi de 45 minutos. A entrevista era constituída por 13 perguntas sobre: a) a implementação e os resultados obtidos com a aplicação do PNL na BM do Concelho em causa; b) a possibilidade de a leitura orientada em sala de aula, e outro género de atividades centradas nos livros e na leitura, ser ministrada por um técnico/bibliotecário ou outro professor (no âmbito das AEC); c) a criação da RBE e o trabalho desenvolvido pelo SABE como fomentador de hábitos de leitura dos alunos. Após a finalização desta entrevista, que decorreu no mês de julho de 2010, procedeu-se ao tratamento e à análise dos dados obtidos.

2.6 Planificação geral do estudo

Este estudo foi planeado para se desenvolver num período de tempo conveniente para o investigador e para os elementos da amostra. Todas as entradas no terreno tiveram de ser negociadas e autorizadas. Para a sua realização todas as tarefas de ordem teórica e empírica foram efetuadas entre o mês de janeiro de 2010 e o mês de julho de 2011. As tarefas de escrita, de reformulação e de revisão da presente dissertação realizaram-se entre o mês de agosto de 2011 e o mês de fevereiro de 2013 (Quadro 8, p. 9, vol. 2).

A investigação começou com a realização de pesquisa documental, no decorrer dos meses de janeiro e fevereiro de 2010, complementada por uma pesquisa bibliográfica preliminar de informação que lhe permitisse delimitar o tema de pesquisa, construir os instrumentos de investigação e aferir as referências bibliográficas a utilizar (Quadro 8, p. 9, vol. 2).

Depois deste processo, a investigadora encetou a primeira fase do estudo de campo, observando e registando notas sobre as atitudes e reações dos alunos da turma A, o que decorreu entre o mês de março e o mês de junho de 2010, quando assistia às aulas destinadas à aplicação do PNL, tal como o previamente combinado com a professora titular. Na tentativa de recolher mais informações sobre a prática da leitura foram projetados e aplicados inquéritos a estes mesmos alunos (no mês de junho de 2010, coincidindo com o encerramento do período letivo). Para compreender o contexto familiar dos alunos e os aspetos relativos à prática de leitura em família foram projetados e aplicados (nos meses de junho e julho de 2010, por coincidir com o final do trabalho no terreno) inquéritos por questionário dirigido aos seus EE. Para completar o grupo de intervenientes, nos meses de junho e julho de 2010 também foram projetadas e aplicadas entrevistas semiestruturadas à Professora Titular, Professora Bibliotecária e Vereadora da Cultura da localidade em questão (Quadro 8, p. 9, vol. 2).

A seguir realizámos tarefas de descrição e análise inicial dos dados obtidos que, pela complexidade, durou cinco meses (de agosto a dezembro de 2010). Finalmente, decorreu um momento de ampliação da pesquisa bibliográfica, finalização da fundamentação teórica e escrita da primeira versão da dissertação (entre os meses de janeiro e dezembro de 2011). A fase final foi dedicada à revisão e finalização da dissertação, com a sua entrega⁴⁰ em fevereiro de 2013 (Quadro 8, p. 9, vol. 2).

⁴⁰ Consideramos que o tempo dedicado à escrita da dissertação foi extenso para um trabalho de investigação desta natureza, mas este facto prendeu-se com a nossa inexperiência no que concerne à conceção e à elaboração de um trabalho deste género, facto que fez com que o tempo se alongasse, atendendo também à nossa condição de trabalhador-estudante.

PARTE 2 – O CONTEXTO EMPÍRICO DO ESTUDO

Capítulo 3. Contextualização geral do meio envolvente

Capítulo 4. Descrição e análise dos resultados obtidos

3. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DO MEIO ENVOLVENTE

Este estudo centrou-se na aferição de práticas de leitura e no cumprimento dos objetivos do PNL numa turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como no envolvimento das famílias, da professora titular de turma e de outros parceiros, tais como a Biblioteca Pública/Municipal e a BE, na motivação e no fortalecimento do gosto pela leitura nos alunos. Perante o tema em análise, julgamos essencial conhecer o meio em que este estudo se integra.

3.1 Caracterização do Distrito e do Concelho

De acordo com os dados obtidos da Wikipedia⁴¹, Bragança é um distrito do nordeste de Portugal que pertence à província de Trás-os-Montes e Alto Douro. Limita a norte e a leste com Espanha, a sul com os distritos da Guarda e Viseu e a oeste com o distrito de Vila Real. A sua área soma 6 608 km², sendo o quinto maior distrito português, habitado por uma população de 139 344 habitantes. Na atual divisão principal do país, o distrito encontra-se integrado na Região Norte e dividido em duas sub-regiões, ambas integrando também concelhos de outros distritos, sendo estas o Alto Trás-os-Montes e o Douro (Figura 1). De acordo com a mesma fonte, este distrito subdivide-se em doze municípios e apresenta diversos dados demográficos e de ocupação do território (Tabela 2, p. 13, vol.2).

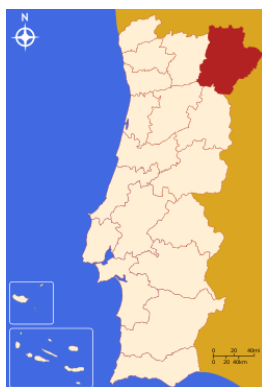


Figura 1 - Mapa do Distrito de Bragança

Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:LocalDistritoBraganca.svg>

O Concelho onde decorreu a investigação faz parte do distrito de Bragança e conforme aferimos através do sítio do município⁴², estabelece a transição entre a terra fria e a terra quente, sendo o seu clima mais rude na parte norte e mais ameno na metade sul. Apresenta temperaturas muito mais baixas no inverno e muito elevadas no verão.

⁴¹ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Distrito_de_Bragan%C3%A7a.

⁴² Por questões que se prendem com o anonimato do AVE, não divulgaremos aqui o endereço do Município do concelho em causa.

Ao longo dos últimos 50 anos a sua população tem vindo a diminuir, apresentando-se algumas localidades com menos de cem habitantes.

A ruralidade é uma marca que identifica o Concelho, no sector primário, pois os ativos encontram na agricultura e na pecuária o seu sustento.

O setor secundário emprega menor volume de mão-de-obra, mas é o que apresenta maior dinâmica de crescimento.

O sector terciário encontra-se deficientemente estruturado, na medida em que está essencialmente concentrado na sede do Concelho e é repartido apenas pelos serviços da administração pública, educação e saúde.

Quanto ao grau de ensino, segundo o Projeto Educativo do AVE em que se desenvolveu este estudo, referente ao ano de 2009/2010 (Portugal, Ministério da Educação, Direção Regional de Educação do Norte, Agrupamento Vertical de Escolas, 2010), nos vários graus de ensino disponíveis, era o 1º Ciclo que abrangia o maior número de população residente no Concelho, com cerca de 41% da quota geral registada. O grupo que então se encontrava na segunda posição (19%) era o que correspondia aos residentes que não possuíam qualquer grau de ensino (Tabela 3, p. 13, vol. 2).

Segundo o mesmo documento, registou-se uma diminuição dos estabelecimentos do ensino pré-escolar e do 1º Ciclo no ano letivo de 2009/2010⁴³ comparativamente a anos anteriores. Este fenómeno deveu-se ao facto da consequente redução de nascimentos neste Concelho e ao êxodo populacional.

Esta situação introduziu um novo cenário social nas freguesias do referido Concelho, pois em muitas delas os Jardins de Infância e as escolas do 1º Ciclo encerraram, deixando de haver crianças durante o período escolar nas aldeias. Em alguns casos, estes estabelecimentos de ensino foram cedidos a associações. As crianças em idade escolar passaram a ser transportadas para outros estabelecimentos próximos da sua residência. Com esta medida, constituíram-se turmas com cerca de 20 alunos.

3.2 Caracterização do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Escola

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo⁴⁴, o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até ao dia 15 de setembro de cada ano. O ensino básico compreende três ciclos (1º, 2º e 3º Ciclos) sequenciais, sendo o 1º Ciclo, etapa que nos interessa de perto, composto por quatro anos letivos. Ainda, de acordo com a Lei de Bases referida, no 1º Ciclo o ensino é

⁴³ Os dados são relativos ao ano 2009/2010 por ter sido este o período em que encetamos a recolha de dados.

⁴⁴ Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº49/2005 de 30 de Agosto.

globalizante, encontra-se sob a responsabilidade de um professor único e pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

No que respeita aos conteúdos a lecionar, atendendo à mesma legislação, no 1º Ciclo deve desenvolver-se a linguagem oral, promover a iniciação progressiva no domínio da leitura e da escrita, oferecer as noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plásticas, dramática, musical e motora. A conclusão com aproveitamento do ensino básico confere o direito à atribuição de um diploma, devendo igualmente ser certificado o aproveitamento de qualquer ano ou ciclo, quando solicitado.

O ensino ministrado no AVE a que nos reportamos neste estudo, no ano letivo de 2009/2010, era público⁴⁵. Este Agrupamento era constituído por dez Jardins de Infância localizando-se oito em aldeias e dois na cidade, além de seis escolas do 1º Ciclo, sendo quatro situadas na cidade e duas em aldeias, uma escola de 2º Ciclo (onde também funcionavam turmas do 1º Ciclo) e uma escola de 3º Ciclo e Secundário, situadas na cidade (Tabela 4, p. 14, vol.2). No ano letivo 2009/2010 foram matriculados, no 1º Ciclo, 515 alunos (Tabela 5, p. 14, vol. 2), não se registando nenhum abandono escolar. O Ensino Básico era o nível predominante no referido AVE, vocacionado para o ensino regular, lecionando também Cursos de Novas Oportunidades. Paralelamente ao ensino diurno a Escola também funcionava em regime noturno. O pessoal docente era maioritariamente do sexo feminino e com formação ao nível da licenciatura. Desta população a maioria pertencia, na altura, ao Quadro de Agrupamento (Portugal, Ministério da Educação, Direção Regional de Educação do Norte, Agrupamento Vertical de Escolas, 2010).

3.3 Caracterização da Biblioteca Escolar e da Biblioteca Municipal

Conforme o Projeto Educativo do AVE (Portugal, Ministério da Educação, Direção Regional de Educação do Norte, Agrupamento Vertical de Escolas, 2010, p. 32), as BE são dotadas de equipamentos adequados, onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todo o tipo de documentos que contribuem para o desenvolvimento de atividades de carácter pedagógico e cultural, bem como a ocupação de tempos livres e de lazer e a utilização destes espaços deve perseguir os seguintes objetivos: a) potenciar a utilização dos recursos existentes para as diferentes disciplinas, áreas não disciplinares e projetos; b) desenvolver nos utentes competências de literacia da informação e literacia digital; c) criar hábitos de trabalho na consulta, tratamento, produção e difusão de informação; d) propiciar aos utentes condições

⁴⁵ O ensino privado, no Concelho em análise, não fazia parte do AVE em questão. Dele faziam parte três Jardins de Infância, pertencendo o primeiro a uma ordem religiosa, o segundo sediado no Instituto Superior e o terceiro pertencente a particulares, encerrando portas no ano de 2012. A escola do 2º e 3º Ciclo pertencia à mesma ordem religiosa a que pertencia o Jardim de Infância e localizava-se numa aldeia. Instituto Superior, também com sede na cidade, contemplava uma Escola Superior de Educação (seis cursos em frequência - 27 alunos); uma Escola Superior de Enfermagem (cinco cursos em frequência - 452 alunos); uma Pós-Graduação (5 alunos) e um Mestrado (49 alunos) na área da Educação (Tabela 4, p. 14, vol. 2).

favoráveis para o desenvolvimento de trabalhos individuais ou em grupo, por solicitação do aluno ou do professor; e) cooperar com os professores na planificação e diversificação das suas atividades de ensino/aprendizagem; f) associar a leitura, em suportes diversificados, à ocupação lúdica dos tempos livres; g) apoiar a implementação do PNL.

A Biblioteca da referida Escola candidatou-se à RBE e obteve aprovação para a sua instalação no ano de 2003. Na altura em que realizamos este estudo, a mesma situava-se num bloco onde funcionavam os serviços administrativos, a sala de professores, gabinetes de trabalho, salas para reuniões, ocupando um espaço único, no segundo piso, com uma área total de 182 m². Elaborava o seu Plano de Atividades em articulação com o Plano Anual de Atividades do AVE a que pertencia e as atividades da BM (SABE) do Concelho em que se localizava. Funcionava de segunda-feira a sexta-feira das 8h30 às 18h, ininterruptamente.

Em conformidade com as orientações do Programa da RBE, a referida BE era então constituída pelas seguintes zonas: a) receção/acolhimento; b) leitura informal; c) multimédia; d) consulta de documentação; e) exposições.

Eram leitores desta biblioteca todos os alunos matriculados no AVE a que pertencia, bem como professores, auxiliares, EE e comunidade em geral. Usualmente era mais frequentada pelos alunos que tinham aulas na Escola onde a BE se situava⁴⁶.

A BM do Concelho em que se desenvolveu este estudo foi instalada numa antiga sede de uma Associação de Comerciantes, no mês de fevereiro de 1985. Depois de realizada a recolha de monografias que se encontravam nos Paços do Concelho e a aquisição de outras, conseguiu-se juntar nesse espaço à volta de 2.000 títulos, com os quais se iniciou o seu funcionamento. Quando foi constituída, esta Biblioteca dispunha apenas de uma sala e de uma funcionária (Técnica Adjunta de Biblioteca).

Mas, as exigências de um serviço como este começaram a tornar-se maiores e em 1986, depois de alguns contactos feitos com a Fundação Calouste Gulbenkian, assinou-se um protocolo com a Câmara Municipal, pelo qual veio a instalar-se, na sede do Concelho, uma Biblioteca Fixa Gulbenkian, tendo a Câmara Municipal disponibilizado o espaço devidamente apetrechado, para além de um funcionário.

A Fundação Calouste Gulbenkian contribuiu com o fundo documental e esta passou a fazer parte da Rede de Bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian. Cumprindo o protocolo então assinado, a referida Fundação ofereceu, várias vezes durante o ano, livros à Biblioteca. Esta viu o seu fundo documental crescer consideravelmente, ano após ano, ficando por sua vez o seu espaço mais pequeno de forma a albergar tantos livros. Em 1995 o seu espólio foi mudado para as instalações atuais, numa zona de habitação, situada a poucos metros da Escola Básica do 1º e 2º Ciclo onde decorreu a investigação.

⁴⁶ No que respeita aos documentos solicitados, ao número de utilizadores e aos recursos humanos e materiais que esta BE apresentava, no ano de referência de 2010, sugerimos a consulta da Tabela 6, p. 15, vol.2.

Quando o Serviço de Bibliotecas e Apoio à Leitura da Fundação Calouste Gulbenkian foi extinto, facto ocorrido no ano de 2002, a BM passou a integrar a Rede de Bibliotecas de Leitura Pública.

Até à realização deste estudo, a BM funcionava de segunda-feira a sábado⁴⁷. Os utilizadores tinham livre acesso a todos os documentos que se encontravam nas salas de leitura estando-lhes reservado o acesso direto aos audiovisuais.

Os fundos documentais estavam organizados de acordo com a Classificação Decimal Universal (CDU) e com a indicação da localização: A (Adultos); J (Jovens); C (Crianças); R (obras de Referência): Enc. (Enciclopédias); Dic. (Dicionários); Atl. (Atlas) e FL (Fundo Local), sendo o seu espaço constituído por duas salas de leitura, um gabinete e um depósito. As salas eram amplas albergando vários serviços (Quadro 9, p. 10, vol. 2).

O acesso aos serviços da BM fazia-se através de uma inscrição gratuita e da entrega de um cartão de leitor. Este cartão permitia a utilização de todos os documentos passíveis de leitura em presença ou de requisição domiciliária (máximo de 5 documentos por 15 dias). Eram vários os serviços disponíveis ao público, na altura em que realizámos a investigação⁴⁸ (Quadro 10, p. 10, vol. 2).

Como pudemos apreciar no item 3.2, o ensino no 1º Ciclo é onde se registou o valor mais elevado na instrução da população do Concelho em estudo (7.143 – Tabela 3, p. 13, vol. 2) e onde se verificou um número substancial de alunos (515 – Tabela 4, p. 14, vol. 2) em relação aos outros níveis, sendo por isso muito importante o desenvolvimento de projetos de leitura neste nível de ensino para este Concelho. As bibliotecas (escolar e municipal) estavam na altura deste estudo razoavelmente apetrechadas (Tabelas 6, p. 15, vol. 2 e Tabela 7, p. 15, vol. 2), desenvolviam diversas atividades e faziam parte de redes (RBE e Rede de Bibliotecas Públicas), além de terem entre si constituído parcerias (SABE) para a promoção da leitura.

As bibliotecas transformaram-se em locais básicos da vida cultural local tendo apetência para serem verdadeiros locais de animação. A animação, inserida numa biblioteca, pode ser definida como um meio para trazer à mesma aqueles que a ela não recorrem por livre vontade (Gascuel, 1987, p. 35); como um método para tirar as pessoas da rotina e passividade; como uma contribuição para a formação de novas mentalidades, o desenvolvimento do espírito crítico e do poder criativo dos leitores. É através de atividades culturais e de animação que podemos cativar mais leitores e transformá-los em cidadãos habilitados a enfrentar os desafios da sociedade. A BM que analisámos segue estes princípios, participando em projetos, como podemos constatar ao consultar o seu sítio⁴⁹ Web ou os documentos fornecidos pela própria⁵⁰.

⁴⁷ De segunda-feira a sexta-feira, das 10h às 18h30, ininterruptamente, e no sábado estava aberta ao público das 13h às 19h.

⁴⁸ No que respeita aos números referentes ao ano de 2010, verificámos, na BM em causa, variados dados de utilização e de utilizadores para além dos recursos disponíveis (ver na Tabela 7, p. 15, vol. 2).

⁴⁹ Por questões que se prendem com o anonimato do AVE, não divulgaremos aqui o endereço da BM em causa.

⁵⁰ Damos como exemplo: a) Feira do Livro (encontro com escritores e ilustradores); b) Hora do Conto (Bebés, Jardins de Infância, Lares da 3ª Idade, Centros de Dia e rádio local); c) A BM na escola do 3º Ciclo e Secundário do AVE; d) A Biblioteca na Praia; e)

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo iremos expor os resultados e a análise dos dados da investigação que se baseou: (a) na observação não participativa de 13 aulas de uma turma de 4º ano do 1º Ciclo; (b) nas respostas dadas por estes alunos e (c) pelos seus EE, recolhidas através da aplicação de dois questionários; (d) nas respostas dadas pela professora titular da turma, pela professora bibliotecária da BE onde estes alunos tinham aulas e pela vereadora da cultura da localidade onde decorreu a investigação, através da aplicação de três entrevistas semiestruturadas.

A informação obtida foi sujeita a um tratamento quantitativo simplificado dos dados recolhidos e a uma análise interpretativa dos mesmos (Tabela 8, p. 16, vol.2).

4.1 Observações realizadas em sala de aula

A **primeira aula**⁵¹ teve início com a apresentação da investigadora e a explicação da sua presença nas aulas em que se iria trabalhar o PNL, em leitura orientada em sala de aula. Falou-se dos objetivos do PNL e sobre o programa “Está na Hora da Leitura”. De seguida, foi solicitado aos alunos que se apresentassem dizendo o seu nome e idade. A presença da investigadora originou curiosidade, mas no geral foi bem aceite. A investigadora somente interveio na primeira aula nas restantes apenas observou e retirou notas.

Na **segunda aula**, e em todas as demais a que assistiu, a investigadora sentou-se ao fundo da sala para não perturbar o funcionamento das aulas. Começou-se a trabalhar a obra *Os campistas* de Maria Teresa Maia. A professora pediu aos alunos que se organizassem em grupos de dois sendo ela a juntar alguns e a pedir-lhes que se sentassem nas cadeiras da frente. Escolheu duas alunas para lerem o Ato I e após a leitura fez a exploração do texto através de perguntas dirigidas à turma. Notou-se que alguns alunos ficaram inquietos com a presença da investigadora, pois enquanto as colegas procediam à leitura eles viravam-se para trás e olhavam-na constantemente⁵².

Na **terceira aula** a professora pediu a um grupo de quatro alunos que lessem em voz alta o Ato II e a outro grupo de cinco alunos que lessem em voz alta o Ato III. A exploração destes atos foi feita pela professora através de perguntas. Houve alunos bastante atentos respondendo a todas as perguntas da professora, mas também houve alunos distraídos que de nada participaram. De registar que os alunos levantavam-se, saíam da sala e não pediam

Baús de leitura (Jardins de Infância, 1º Ciclo, cafés, pastelarias, Centro de Saúde e instituições de solidariedade social); f) Exposições temáticas; g) III Conferência Internacional do PNL (2009).

⁵¹ No Quadro 11, p.11, vol. 2, apresentamos uma síntese dos dados relevantes recolhidos em todas as observações realizadas nas 13 aulas, para a sua comparação e interpretação, de acordo com os objetivos enunciados na página 48 deste estudo.

⁵² De salientar, que com o decorrer do tempo e a partir da quarta aula os alunos deixaram de ter receio e curiosidade com a presença da investigadora, indo ter com ela no corredor para lhe levar a pasta e pedindo-lhe que trouxesse livros da BM. Face a esta recetividade, a investigadora satisfazia os seus pedidos relativamente a livros que lhe solicitavam e que havia disponíveis na BM, fazendo-se de intermediária e promotora da leitura sempre que a oportunidade surgia.

autorização para o fazer. Nesta aula saíram dois alunos e os mesmos não voltaram à sala enquanto a investigadora esteve presente.

A **quarta aula** foi lecionada por uma professora estagiária que dividiu a turma em grupos e pediu a cada grupo que dramatizasse a história *A Carochinha Ecológica* através da leitura em voz alta. Como a história se repetia os grupos que assistiram não mostraram interesse na apresentação dos seus colegas.

A **quinta aula** começou com a professora a escrever no quadro dois versos e a perguntar aos alunos a que obra estes versos pertenciam. Os alunos leram e com alguma hesitação referiram a obra correta, *Os Campistas*. A professora propôs que se escrevessem mais versos sobre esta obra e os alunos aceitaram o desafio com algum entusiasmo. Com grande ajuda da professora construíram dez versos.

A **sexta aula** foi preenchida com a leitura dos versos que tinham sido construídos na aula anterior.

Na **sétima aula** a professora facultou a cada aluno uma fotocópia do conto “*O que é a imaginação*” de Maria Alberta Menéres. Ela leu o conto em voz alta para a turma pedindo que os alunos se agrupassem e que cada grupo lesse em voz alta um parágrafo do conto e o interpretasse. Os grupos não eram homogêneos. Em alguns deles havia alunos completamente distraídos que não participaram na atividade. Nesta aula a professora pediu à investigadora que não viesse todas as terças-feiras porque os alunos iriam ter revisões para as provas.

Na **oitava aula** começou a trabalhar-se outra história, *Filhos de Montepó* de António Mota. A professora dividiu a turma em quatro grupos e cada grupo leu em voz alta e comentou um determinado capítulo da obra. Os outros grupos tinham de estar atentos para analisarem se o comentário que cada grupo fazia era correto. Os alunos estavam atentos e criticavam positiva ou negativamente o desempenho de cada grupo. A professora pediu aos alunos que lessem os restantes capítulos em casa. A investigadora não acompanhou o resto do trabalho desenvolvido com esta obra devido à pausa que teve de efetuar nas observações a pedido da professora.

Quando então regressou à turma, já na **nona aula**, a obra a ser trabalhada tinha como título *A fita cor-de-rosa* de Alice Vieira. A professora leu em voz alta todo o conteúdo da obra e pediu aos alunos que fizessem desenhos conforme iam ouvindo a leitura. Os desenhos deveriam ser feitos de olhos fechados. Alguns alunos não quiseram participar nesta atividade. Os que participaram quando abriram os olhos riram-se do trabalho que executaram. Os alunos compararam os seus desenhos com os da obra e recontaram a história através dos seus desenhos.

Na **décima aula** continuou-se a trabalhar a obra *A fita cor-de-rosa* de Alice Vieira. Na primeira parte da aula cada aluno leu em silêncio a obra. A professora circulava pela sala e ia chamando a atenção dos distraídos. Após a leitura em silêncio alguns alunos escolhidos pela professora fizeram a leitura em voz alta e iam assinalando, no seu desenho, situações idênticas

que se passavam na obra. No final, jogaram o jogo da cabra cega e todos participaram com grande entusiasmo.

A professora iniciou a **décima primeira aula** com uma pesquisa na Internet sobre o Museu do Brinquedo e mostrou aos alunos várias imagens conversando sobre o que ia mostrando. Cada aluno trouxe para a aula o seu brinquedo preferido, apresentou-o à turma e falou de uma forma entusiasta sobre ele. Conversaram sobre a importância dos brinquedos e sobre os brinquedos que existiam antigamente e os brinquedos da atualidade. Com a ajuda da professora construíram uma poesia e trocaram os brinquedos entre eles. A exploração da obra *A fita cor-de-rosa* de Alice Vieira foi interrompida.

Na **décima segunda aula** a turma deslocou-se a uma sala contígua à BE da escola. Esta aula foi lecionada por uma professora bibliotecária e trabalhou-se a obra *A Baleia Azul* de Elza Mesquita. A professora leu a obra e conversou com os alunos sobre o seu conteúdo. No final, ensinou os alunos a construir uma baleia através da técnica de *origami*.

Na **décima terceira aula** retomou-se a exploração da obra *A fita cor-de-rosa* de Alice Vieira. Os alunos fizeram o resumo da história e dramatizaram-na dentro da sala de aula. Houve alunos muito animados na dramatização, mas houve outros que se recusaram a participar.

Através das observações que efetuamos aos alunos em estudo no seu ambiente natural (sala de aula) conseguimos recolher e registar em notas de campo vários comportamentos e atitudes que iremos analisar.

Da interpretação das notas de campo podemos constatar que estes alunos já estavam familiarizados com os objetivos e as atividades do PNL. Não foi para eles novidade a apresentação dos objetivos deste Plano pela investigadora, porque isso era um assunto já conhecido entre todos através da professora titular e do trabalho desenvolvido pelas bibliotecas (escolar e municipal) (aula 1). A presença da investigadora apenas suscitou curiosidade, o que se foi dissipando ao longo das aulas (aula 2).

Numa panorâmica geral da sala de aula, notamos que as cadeiras não eram confortáveis e o espaço para trabalho era reduzido. A disposição das mesas e das cadeiras apenas era modificada consoante a atividade que a professora iria desenvolver (trabalho em grupo, dramatização, etc.). Além disso, os alunos sentavam-se sempre nos mesmos lugares a não ser que a professora lhes pedisse para se sentarem noutros lugares (aula 2,4,7,8,10,13).

A escolha da hora (14h35 às 16h15) para a aplicação da leitura orientada em sala de aula pareceu-nos uma escolha criteriosa, pois nesse momento do dia os alunos ainda se encontravam bastante ativos.

A seleção dos livros e o período em que passavam na turma em estudo, feita pela BE, foi sempre aceite pela professora, tendo esta tido o cuidado de evitar prolongar excessivamente o trabalho a realizar com cada livro, porque tinha de cumprir prazos de entrega desses livros na BE para poderem circular por outra turma (ver as obras no Quadro 11, p. 11, vol. 2).

No início de cada aula a professora verificava se algum aluno se encontrava ausente, escrevia o sumário e apresentava o que se iria fazer durante aquele período. O plano da aula seguia o que estava estruturado pela professora, sofrendo algumas alterações sempre que eram sugeridas pelos alunos ou quando existia algum barulho ou interrupções causadas por fatores exteriores (aula 10). As aulas foram sempre lecionadas num clima de tranquilidade, colaboração e entreajuda, os comportamentos inapropriados eram geridos de forma eficaz (aula 2,10,12).

Após a apresentação do plano de atividades para cada aula a professora ia buscar os doze livros da obra que estava a trabalhar em leitura orientada em sala de aula, que se encontravam dentro de um armário fechado à chave na sala de aula. Distribuía um livro para cada dois alunos e iniciava as atividades (ver Quadro 11, p. 11, vol. 2 – coluna atividades).

Sendo assim, pareceu-nos claro que a professora praticou a leitura orientada em sala de aula (nas aulas observadas) seguindo o que estava estabelecido nas orientações para atividades de leitura no 1º Ciclo do PNL, no entanto, em face dos limites impostos pela nossa observação, não se torna evidente se esta prática foi executada durante todo o ano letivo.

De realçar que a professora usou mais de um recurso (livros, Internet, etc.) e recorreu a mais de uma estratégia (ver Quadro 11, p. 11, vol. 2 – atividades) na prática da leitura em sala de aula.

Um dado curioso que observamos foi o facto de ela, geralmente, escolher os mesmos alunos para realizarem tarefas mais expostas, como a leitura em voz alta à frente do quadro (aula 2,3). Na nossa perspetiva houve momentos em que os alunos não receberam o mesmo tempo de atenção por parte da professora, dirigindo-se esta, nestes casos observados, ao mesmo grupo de alunos, descurando outros que mostraram dificuldades na elaboração de tarefas (aula 5,7). No entanto, quando um aluno punha um “dedo no ar” como sinal de que queria fazer uma pergunta, a professora esperava o momento adequado, mas ouvia todos os alunos e respondia de forma apropriada encorajando-os à formulação de questões e estimulando-os à discussão sobre o tema que se estava a trabalhar (aula 2,3,11). Verificou-se que alguns alunos tiveram oportunidade de formular as suas próprias questões, aplicando os seus conhecimentos (tradições familiares) a novas situações, através das ligações que a professora ia estabelecendo com outras realidades (aula 3,11).

É ainda de referir que o grupo escolhido pela professora era também o mais participativo, sendo aquele que se ofereceu constantemente para realizar atividades, cumprindo com maior facilidade o que se pretendia, mostrando-se mais atentos e interessados (aula 2,3,5,7,8). Em algumas situações surgiram por parte de alguns alunos dificuldades na realização de tarefas e pouco interesse na execução de outras, manifestado pelo seu olhar disperso e pela sua resposta negativa a convites de participação que lhes eram dirigidos (aula 4,9).

No entanto, no geral, e embora uns mais participativos do que outros, os alunos mostraram-se animados e evidenciaram uma atitude otimista face à leitura, envolvendo-se em

todas as atividades que lhes foram apresentadas ao longo de todas as aulas observadas levando-nos a acreditar que os objetivos do PNL que a professora ia cumprindo poderão dar resultados positivos no futuro.

Em relação a este aspeto, é ainda de salientar que mesmo os alunos mais participativos quando se sentiam enfadados numa determinada situação, enrugavam o nariz, mexiam a boca e baloiçavam-se na cadeira (aula 4,8). A professora chamava-os à atenção e tentava mudar de estratégia para os cativar, pois embora existisse um ambiente de liberdade e flexibilidade dentro da sala (aula 3) ela mantinha a ordem e a atenção da turma de forma respeitosa e adequada.

Assim, o entusiasmo, o trabalho realizado e a eficácia das estratégias utilizadas pela professora em cada aula observada, onde se pôs em prática a leitura orientada e os objetivos do PNL, foram evidentes e resultaram no interesse dos seus alunos pela prática da leitura⁵³.

4.2 Questionários aplicados aos alunos

4.2.1 Caracterização sociodemográfica dos alunos

Os 17 alunos que faziam parte desta turma, quando efetuamos a nossa recolha de dados, apresentavam idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos, estando a maioria situada nos 9 anos de idade (47,06%), prevalecendo os elementos do sexo feminino (9; 52,94%) em relação aos do sexo masculino (8; 47,06%). Através da idade podemos inferir que dois destes alunos eram, na altura, repetentes (Tabela 9, p. 16, vol. 2).

Dos alunos inquiridos, apenas dois (11,76%) residiam na cidade-sede do Concelho onde se localiza a escola-objeto do nosso estudo. Os restantes quinze alunos (88,24%) residiam em aldeias (Tabela 10, p. 16, vol. 2). Mas, conforme apuramos, nem todos os EE residiam na mesma localidade dos seus educandos (Tabela 11, p. 17, vol.2).

Os alunos que residiam em freguesias ou anexas deslocavam-se para a escola em autocarros postos à disposição dos estudantes pela Câmara Municipal do Concelho em que se localiza a escola. A deslocação para estes alunos era gratuita.

⁵³ Pedido de livros à investigadora da BM.

4.2.2 Ocupação dos tempos livres

A questão relacionada com os tempos livres prendeu-se com o facto de aferir quais as atividades preferidas pelos 17 alunos inquiridos, com o intuito de se conseguir apreender se a prática de leitura estava entre as atividades que lhes ocupavam mais tempo (Tabela 12, p. 17, vol.2).

Do levantamento de dados acerca das preferências dos alunos, atribuindo o nº 1 à atividade a que dedicavam mais tempo e assim sucessivamente, até ao nº 10, sendo esta a atividade a que dedicavam menos tempo, obtivemos o melhor resultado para “praticar desportos” (35,29%), seguido de “ler livros” (29,41%) e de “ver televisão” (17,65%), “estar com os pais”, “brincar” e “jogar jogos na *playstation*” (que receberam o mesmo resultado: 5,88%), sendo que “ouvir música”, “estar com os amigos” e “jogar jogos no computador” foram atividades menos preferidas para estes alunos ocuparem os seus tempos livres (Tabela 13, p. 17, vol. 2).

Ainda, conforme apurámos, dentre os cinco (29,41%) alunos que declararam como primeira preferência a atividade de “ler livros”, a maioria (4; 80%) pertencia ao sexo feminino, com idades entre os 9 (2 alunas, 50%) e os 10 anos (2 alunas, 50%). Ainda, apenas um aluno (20%), com 10 anos de idade, escolheu esta opção (Tabela 14, p. 18, vol. 2).

4.2.3 Hábitos e preferências de leitura

Nesta categoria, foi elaborado um conjunto de dez questões para ficarmos a conhecer quais os hábitos e as preferências de leitura dos alunos em estudo.

A primeira pergunta reportou-se ao facto de sabermos, à partida, se eles gostavam ou não de ler, a que todos responderam afirmativamente (17; 100%) (Tabela 15, p. 18, vol. 2).

Quanto aos motivos para ler, os alunos inquiridos justificaram, na sua maioria, que a leitura “é uma forma de aprendizagem” (9; 52,94%) e que “é uma forma de passar os seus tempos livres” (3; 17,65%). A leitura como “forma de melhorar o seu aproveitamento escolar” (2; 11,76%) e como algo que “dá prazer” (2; 11,76%) obtiveram a menor cotação dos alunos inquiridos, ao lado de “Outros: aprendo as histórias para as contar” (1; 5,88%) (Tabela 15, p. 18, vol.2).

Dos oito alunos que deram prioridade à leitura nos seus tempos livres cinco (29,41 %) declararam que gostavam de ler, não como forma de passar os seus tempos livres, mas por outros motivos, como “forma de aprendizagem” (3; 37,50%) ou como “forma de melhorar o aproveitamento escolar” (2; 25%) (Tabela 16, p. 18, vol. 2).

Os três alunos (37,5%) que assinalaram como motivo para gostarem de ler o facto de esta ser “uma forma de passar os tempos livres” apontaram para a posição do quarto e sexto

lugar a atividade ler livros como forma de passarem os seus tempos livres, havendo ainda um aluno que não apontou nenhuma posição (ver tabela 13, p. 17, vol. 2). Constatamos assim que o facto de gostar de ler não foi o único motivo apontado por estes alunos para que esta fosse a principal atividade com a qual ocupavam os seus tempos livres, mas que alguns alunos passavam parte do seu tempo livre a ler (Tabela 16, p. 18, vol.2).

Os alunos também foram inquiridos sobre as suas preferências específicas de leitura. Em algumas destas questões cada aluno podia escolher mais do que uma resposta.

As preferências de leitura dos alunos, quanto ao tipo de livros que liam recaíram, na sua maioria, sobre os de “aventuras” (7; 41,17%) seguidos dos de “banda desenhada” (4; 23,52%). As aventuras foram as declarações preferidas pelos alunos do sexo masculino (5; 29,41%) enquanto a preferência da leitura de banda desenhada (2; 11,76%) e de poesia (1; 5,88%) foi igualmente registada em ambos os sexos. Os restantes tipos (“livros escolares”: 2 - 11,76%; “livros de contos”: 1 - 5,88%; e “outros – atlas”: 1 - 5,88%) apenas foram indicados como preferidos pelas alunas (Tabela 17, p. 18, vol. 2).

Embora os alunos tenham declarado que esses livros, na sua maioria, eram escolhidos “pelo título” (13 respostas; 41,94%) e pelo “autor” (7 respostas; 22,58%), também declararam utilizar vários critérios, ao mesmo tempo, na escolha dos livros que gostavam mais de ler (por exemplo, pelo título, pelo autor e pela capa), dado que nesta questão cada aluno poderia assinalar mais de uma resposta (Tabela 18, p.19, vol.2).

Quanto ao modo de ler os livros, os alunos declararam, na maioria absoluta, que costumavam lê-los “do princípio ao fim” (14; 82,35%), ou de “voltar atrás e reler parte da história” (2; 11,76%) e de “saltar páginas” (1; 5,88). As outras opções disponíveis não foram assinaladas (Tabela 19, p. 19, vol. 2).

Do levantamento de dados acerca dos locais preferidos para a leitura, obtivemos o melhor resultado, no que respeita aos mais citados em ordem de preferência para “no quarto” (1ª opção para 14 alunos; 82,35%), na “BE” (3ª opção para 9 alunos; 52,94%) e na “sala de aula” (2ª opção para 7 alunos; 41,17%) (Tabela 20, p. 19, vol. 2). De realçar que, quando mencionada, a BM não se encontrava entre as preferências da maioria dos alunos inquiridos como local para a leitura (5ª opção para 9 alunos: 52,94%; não mencionada, por 3 alunos: 17,64%).

No que refere à forma como preferiam ler, a maior parte dos alunos disse que preferia ler em “em silêncio” (10; 58,82%) e “em voz alta” (7; 41,18%) (Tabela 21, p. 19, vol. 2). Outras opções disponíveis não foram por eles assinaladas.

No que respeita à frequência de leitura, a maior parte dos alunos inquiridos declarou que costumava ler “todos os dias” (7; 41,18%). Dos que declararam ler todos os dias a maioria assinalou a opção “lê mais de doze” livros por ano (5; 71,42%) e os restantes entre “três a cinco” livros (1; 14,28%) ou entre “um a dois” livros (1; 14,28%). Em igual número encontram-se aqueles que declararam ler “ao fim-de-semana” (7; 41,18%). Destes, quatro alunos (57,14%)

afirmaram ler “mais de doze livros” por ano, ou entre “um a dois livros” (2 alunos; 28,57%), ou entre “três a cinco” livros (1 aluno; 14,28%). Ainda, dois alunos (11,76%) escolheram “as férias” como a única altura em que liam livros e um destes alunos, curiosamente, complementou esta informação afirmando que lia “mais de doze livros” por ano (50%) (supostamente no período de férias). O outro aluno que declarou ler apenas nas férias, informou que lia entre “seis a nove” livros por ano (50%). Ainda, houve um aluno que assinalou que lia “sempre que pode e lhe apetece” (5,88%), assinalando que lia entre “dez a doze” livros por ano (5,88%). De salientar, que a opção “quando és obrigado” não foi assinalada por nenhum aluno (Tabela 22, p. 20, vol. 2). De referir que a leitura de livros, neste caso, não contemplava os manuais escolares e os livros do PNL, que eram trabalhados na sala de aula.

A forma de aquisição dos livros que liam foi assinalada por cada aluno, se assim o pretendeu, através de várias opções de escolha, para o caso de esta mesma aquisição dar-se de várias formas.

Os inquiridos referiram que esses livros que liam eram, na sua maioria, “oferecidos pelos pais” (16 respostas: 57,14%) e pelos “familiares” (5 respostas: 17,86%); dentro dos familiares, por “irmãos” (2 respostas: 7,14%), por “amigos” (3 respostas: 10,71%) e através do “projeto da BM - Baús de Leitura - que circulava pelas salas de aula do 1ºciclo” (2 respostas: 7,14%). Surpreendentemente, o empréstimo de livros nas bibliotecas (escolar e municipal) não foi contemplado, por nenhum dos alunos inquiridos, como forma de adquirir os livros para leitura (Tabela 23, p. 20, vol. 2). No entanto, 10 alunos (58,82%) afirmaram que requisitavam livros na BE (ver Tabela 32, p. 24, vol. 2) e quatro alunos (23,53%) afirmaram que requisitavam livros na BM (ver Tabela 34, p. 25, vol.2).

4.2.4 Práticas de leitura em família

Nesta categoria tentamos averiguar se existiam hábitos de leitura no seio das famílias dos alunos em estudo e se estes alunos possuíam livros em sua casa.

Assim, começamos por perguntar se alguém os tinha incentivado a praticar a leitura e quinze alunos (88,24%) responderam que “sim”, face a dois alunos (11,76%), que responderam que “não” (Tabela 24, p. 20, vol. 2).

Aos que responderam que sim, perguntamos quem os tinha incentivado a ler e, podendo assinalar mais do que um opção, a maioria respondeu a “mãe” (12 respostas; 26,09%), os “professores” (12 respostas; 26,09%), seguida dos “pais” (10 respostas; 21,74%), da “avó” (6 respostas; 13,04%), do “avô” (respostas; 3; 6,52%), dos “amigos” (2 respostas; 4,35%) e por último um aluno respondeu que foi incentivado a ler pelo “irmão, padrinhos e tios” (2,17%) (Tabela 24, p. 20, vol. 2).

A maioria das pessoas adultas com quem estes alunos viviam, segundo eles próprios declararam, costumava ler-lhes livros (14 alunos; 82,35%). Neste caso, apenas três responderam de forma negativa (17,65%) (Tabela 25, p. 21, vol. 2).

Podendo assinalar mais do que uma opção, os catorze alunos que responderam de forma positiva escolheram, na sua maioria, as “mães” (13 respostas; 56,52%) como aquelas que costumavam ler-lhes mais, seguidas dos “pais” (8 respostas; 34,78%), do irmão (1 resposta; 4,35%) e da irmã (1 resposta 4,35%) (Tabela 25, p. 21, vol. 2).

Esta prática de leitura em família, segundo referiram os inquiridos, acontecia, na maior parte dos casos, quando os mesmos se iam deitar (13 respostas; 56,52%) sendo efetuada pelas “mães” (8; 34,78%) ou pelos “pais” (5; 21,74%). A leitura também se realizava em família “aos fins-de-semana” (3 respostas; 13,05%) e quem realizava esta atividade nesta altura eram as “mães” (2 respostas; 8,70%) ou o “pai” (1 resposta; 4,35%). Ainda conforme apuramos, a leitura era praticada “nas férias” (4 respostas; 17,39%), pela “mãe” (2 respostas; 8,70%), pelo “pai” (1 resposta; 4,35%) e pela “irmã” (1 resposta; 4,35%). Na situação “Outros”, apareceram as opções “sempre que tinham tempo”, tendo sido o “pai”, a “mãe” e o “irmão” (3 respostas; 13,04%) apontados como pessoas que efetuavam esta atividade nestes momentos (Tabela 25, p. 21 vol. 2).

Conforme apuramos anteriormente (ver Tabela 24, p. 20, vol. 2 e Tabela 25, p. 21, vol.2), as mães eram aquelas que mais partilhavam a leitura com estes alunos e eram também elas quem os incentivavam mais a ler, mas dos 14 (82,35%) alunos que responderam que pediam livros às pessoas adultas com quem viviam, podendo escolher mais do que uma pessoa a quem este pedido era feito, foram principalmente os “pais” (13 alunos; 46,43%) os indicados e, na sua maioria, estes alunos declararam fazer este pedido “uma vez por mês” (6 respostas; 21,43%). Este pedido também era feito às “mães” (12 respostas; 42,86%), na sua maioria, “uma vez por mês” (5 respostas; 17,86%) e aos “avôs” (2 respostas; 7,14%), numa frequência declarada como “de dois em dois dias” (1 resposta; 3,57%) ou “uma vez por mês” (1 resposta; 3,57%); ou, ainda, ao “irmão” (1 resposta; 3,57%), numa frequência de “uma vez por mês” (1 resposta; 3,57%) (Tabela 26, p. 21, vol. 2).

Dos 17 alunos inquiridos, três (17,65%) responderam que os adultos com quem viviam não lhes liam livros (ver Tabela 25, p. 21, vol. 2) e estes mesmos três (17,65%) alunos declararam que não pediam livros às pessoas adultas com quem viviam (Tabela 26, p. 21, vol. 2).

Na maioria absoluta dos casos, os alunos declararam ser frequente a leitura em família (16 alunos; 94,12%) e pelos resultados obtidos nesta questão a leitura ocorria, nestes casos, numa frequência declarada como “de dois em dois dias” (6 alunos; 37,5%), “todos os dias” (3 alunos; 18,75%) ou “uma vez por semana” (3 alunos; 18,75%). Por outro lado, os alunos apontaram a leitura em família em outras frequências, tais como de “quinze em quinze dias” (1

aluno; 6,25%) e “uma vez por mês” (1 aluno; 6,25%). Nos extremos, houve um aluno que respondeu que na sua família lia-se “quase todos os dias” (6,25%), um outro que respondeu que na sua família lia-se “de vez em quando” (6,25%) e ainda outro que confirmou que na sua casa não era frequente ler-se em família (6,25%). A opção de leitura efetuada “uma vez por ano” não foi assinalada (Tabela 27, p. 22, vol. 2).

Ao serem inquiridos sobre se possuíam livros em sua casa, não contando com os livros escolares, todos os alunos responderam que sim. No que respeita à quantidade, os mesmos declararam possuir “entre 50 a 100” livros (6 alunos; 35,29%), “entre 21 a 50” livros (5 alunos; 29,41%), embora também fossem referidas quantidades inferiores a estas, como “entre 10 a 20” livros (3 alunos; 17,65%) ou “mais de 100” livros (3 alunos; 17,65%) (Tabela 28, p. 22, vol. 2).

Tendo em conta a resposta à questão anterior quisemos averiguar que tipos de livros os alunos em estudo tinham em sua casa. Assim, constatamos que a grande maioria respondeu “banda desenhada” (14 respostas; 11,57%), seguida de “aventuras” (13 respostas; 10,74%), “livros infantis” (13 respostas; 10,74%), “poesia” (11 respostas; 9,09%), “contos” (11 respostas; 9,09%), “dicionários” (10 respostas; 8,26%), “romances” (9 respostas; 7,44%), “enciclopédias” (8 respostas; 6,61%) e “diários” (8 respostas; 6,61%). Ainda que com menos frequência, mencionaram os livros “históricos” (6 respostas; 4,96%), “policiais” (5 respostas; 4,13%), de “contos” (5 respostas; 4,13%), “técnicos” (4 respostas; 3,31%), de “ficção científica” (2 respostas; 1,57%) e as “biografias” (1 respostas; 0,83%). Ainda houve um caso em que foi mencionada a “Bíblia” (1 resposta, 0,83%) (Tabela 29, p. 23, vol. 2).

Apuramos ainda que a ordem em relação aos géneros preferidos de leitura (aventuras / banda desenhada – ver Tabela 17, p. 18, vol. 2) e o tipo de livros que a maioria possuía em sua casa (banda desenhada / aventuras – ver Tabela 29, p. 23, vol. 2) foi trocada pelos alunos inquiridos; mesmo assim, verificamos que afirmavam possuir em maior quantidade os livros que preferiam ler.

Tentamos averiguar se era frequente na sua casa comprarem-se livros. Mediante as respostas a esta questão ficamos a saber que sim, que era frequente comprarem-se livros (16 alunos; 94,12%). A esta questão apenas um aluno (5,88%) respondeu de forma negativa (Tabela 30, p. 23, vol. 2). Da resposta negativa, relativamente à compra de livros, perguntamos o motivo e foi-nos respondido por este aluno que em sua casa não se compravam livros porque os livros eram caros. De referir que o aluno que respondeu que não era frequente ler-se em sua casa (ver Tabela 27, p. 22, vol. 2) não foi o mesmo que respondeu que em sua casa não se adquiriam livros. Neste caso particular, conforme verificamos pelas respostas dadas por este último aluno, a prática de leitura em família não advinha da compra de livros, mas de ofertas e da requisição de livros na BE.

De seguida, quisemos saber para quem eram os livros que se compravam e a maioria respondeu que os livros eram para “eles próprios” (15 respostas; 51,72%), “para os pais” (7

respostas; 24,14%) e para os “irmãos” (7 respostas; 24,14%). A aquisição de livros para oferta não foi assinalada (Tabela 30, p. 23, vol. 2).

4.2.5 Frequência do espaço e requisição de livros na Biblioteca Escolar e na Biblioteca Municipal

Depois de averiguar as preferências de leitura e a prática de leitura em família, quisemos apurar se os alunos em estudo frequentavam e requisitavam livros na BE e na BM, usufruindo dos recursos de que estas dispunham, nomeadamente, os livros.

Relativamente à frequência da BE todos os inquiridos (17; 100%) responderam afirmativamente. A frequência a esse espaço, na maior parte dos casos, era feita “uma vez por semana” (9 alunos; 52,94%), “todos os dias”, “uma vez por mês” ou “uma vez por período” (em igual frequência: 2 alunos; 11,76%). Houve ainda um aluno que respondeu que visitava a BE “às vezes” (5,88%) e um outro que respondeu que frequentava este espaço “quando quer e lhe apetece” (5,88%) (Tabela 31, p. 24, vol. 2).

Quanto à requisição de livros na BE, a maioria dos alunos admitiu requisitar livros nesse espaço (10 alunos; 58,82%), geralmente “uma vez por mês” (5 alunos; 50%) ou “uma vez por semana” (4 alunos; 40%). Apenas um aluno (10%) respondeu que requisitava livros na BE “uma vez por ano” (Tabela 32, p. 24, vol. 2).

Das respostas negativas (7; 41,18%), dois alunos (28,57%) assinalaram como justificação que a BE não possuía livros de que gostassem, ao passo que os restantes apontaram outros motivos como o “esquecimento do cartão” (2 alunos; 28,57%), “porque não lhes apetece” (1 aluno; 14,29%), “porque têm livros que lhes interessa em casa” (1 aluno; 14,29%) e “porque se esquecem” (1 aluno; 14,29%) (Tabela 32, p. 24, vol. 2).

Averiguando junto dos técnicos da BE a situação de se poder requisitar livros quando se esqueciam do cartão, foi-nos dito que mesmo que o aluno se esquecesse do cartão, o mesmo poderia requisitar livros através do seu nome ou número de aluno.

Quanto à frequência destes mesmos alunos à BM, a maioria (9 alunos; 52,94%) respondeu que sim, mas um número muito próximo respondeu que não a frequentava (8 alunos; 47,06%). Os alunos que responderam positivamente, afirmaram, na sua maioria, que frequentavam este espaço apenas “uma vez por ano” (7; 77,78%). Ainda, um aluno respondeu que frequentava este espaço “uma vez por período” (11,11%) e outro referiu que “às vezes” (11,11%) ia à BM (Tabela 33, p. 25, vol. 2).

Os alunos que responderam negativamente expressaram os motivos para não frequentarem a BM, destacando-se o facto de “não terem tempo” (3 alunos; 37,50%) ou não estarem autorizados a sair sozinhos da escola (4 alunos; 50%). Houve ainda um aluno (12,5%) que disse não frequentar a BM, sem alegar o motivo (Tabela 33, p. 25, vol. 2).

Averiguando a situação sobre a autorização para os alunos poderem sair da escola, verificamos que em tempo letivo os alunos só se poderiam deslocar à BM na companhia da professora. Após horário letivo era difícil para estes alunos frequentarem este espaço porque quase todos eles residiam em aldeias e assim que terminavam as aulas eram deslocados em autocarros para as suas residências.

A maioria dos alunos declarou que não costumava requisitar livros na BM (13; 76,47%); uma minoria (4; 23,53%) afirmou que o fazia. Os alunos que declararam requisitar livros confirmaram que o faziam apenas “uma vez por ano” (4; 100%) (Tabela 34, p. 25, vol. 2).

Foram vários os motivos apresentados pelos 13 alunos que disseram que não requisitavam livros na BM, destacando-se “porque não vou lá” (4 alunos; 30,77%), porque “não tem livros que eu goste” (2 alunos; 15,38%) e porque “não tem livros adequados à minha idade” (2 alunos; 15,38%). Os restantes apontaram outros motivos como: “porque só fui lá uma vez” (1; 7,69%); “não tenho tempo, porque depois das aulas tenho de ir logo para casa” (1; 7,69%); “porque os meus pais não querem” (1; 7,69%); “porque tenho em casa livros de que gosto” (1; 7,69%) e “porque não vou lá e não tenho tempo” (1; 7,69%) (Tabela 34, p. 25, vol. 2).

Da nossa experiência, achamos que embora os alunos nestas idades não tenham autorização para sair da escola e frequentar a BM, a motivação para a requisição de livros que fazem parte do fundo documental desta biblioteca poderia ter sido estimulada pela professora titular no decorrer do ano letivo se esta se tivesse deslocado a este espaço com a sua turma e aí se tivessem desenvolvido atividades com os alunos. À exceção de alguns educadores de jardins-de-infância, verificamos que os outros professores dos diferentes níveis de ensino (desde o 1º ciclo ao secundário) nunca frequentaram a BM com a sua(s) turma(s) por autonomia própria, durante o período de oito anos em que estivemos a exercer funções neste espaço.

Ao serem inquiridos sobre o uso que davam aos livros que requisitavam, seis alunos (85,71%) responderam que liam os livros para “eles próprios” e apenas um aluno (14,29%) respondeu que lia o livro para a sua família (Tabela 35, p. 26, vol. 2). De salientar que embora 10 alunos (58,82%) tenham declarado que requisitavam livros na BE (ver Tabela 32, p. 24, vol. 2) e quatro alunos (23,53%) que requisitavam livros na BM (ver Tabela 34, p. 25, vol. 2) nem todos responderam o uso que davam aos livros requisitados, tendo respondido a esta questão apenas sete alunos (Tabela 35, p. 26, vol. 2).

Assim, ao compararmos os dados constatamos que os alunos inquiridos frequentavam e requisitavam mais livros na BE do que na BM (Tabela 36, p. 26, vol. 2). A frequência à BE era prática de todos os alunos inquiridos (17; 100%), que visitavam este espaço, na sua maioria, “uma vez por semana” (9 alunos; 52,94%), sendo a BM apenas frequentada por nove alunos (52,94%) que visitavam este espaço, na sua maioria, “uma vez por ano” (7 alunos; 77,78%). Apuramos ainda que estes alunos (10; 58,82%) requisitavam mais livros na BE, em frequências diversificadas (“uma vez por mês”, 5 alunos: 50%; “uma vez por semana”, 4 alunos: 40%; “uma

vez por ano”, 1 aluno: 10%), do que na BM (4 alunos; 23,53%). Os poucos alunos (4; 100%) que requisitavam livros na BM apenas o faziam “uma vez por ano” (Tabela 36, p. 26, vol. 2).

4.2.6 Leitura orientada na sala de aula (PNL) e atividades desenvolvidas na e pela BE e BM

No âmbito do PNL e do programa “Está na Hora da Leitura” é recomendado aos professores do 1º Ciclo que dediquem uma hora por dia à leitura orientada na sala de aula e a atividades centradas em livros. Assim, quisemos averiguar se este propósito estava a ser cumprido, começando por perguntar aos alunos se a professora praticava a leitura orientada na sala de aula.

De acordo com as respostas dadas nesta questão, todos os 17 alunos (100%) inquiridos afirmaram que a sua professora praticava a leitura orientada em sala de aula no âmbito do PNL. De referir, pelas nossas observações, que os alunos estavam a trabalhar, naquele momento, o livro “*A fita cor-de-rosa*” da escritora Alice Vieira.

No entanto, não estiveram todos de acordo quando lhes perguntamos sobre quantas vezes liam os livros do PNL na sala de aula, sendo que a maioria respondeu que a leitura orientada em sala de aula se fazia “uma vez por semana” (9 alunos; 52,94%) ou “de dois em dois dias” (6 alunos; 35,29%). Apenas dois alunos (11,76%) responderam “todos os dias” (Tabela 37, p. 27, vol. 2).

De acordo com o que apuramos nas 13 aulas que observamos nesta turma (Apêndice 3), a leitura orientada em sala de aula era desenvolvida durante uma hora ou mais, pela professora titular. No entanto, não conseguimos apurar se a leitura era praticada diariamente ao longo de todo o ano letivo, porque as nossas observações não foram sucessivas e foram realizadas apenas durante um determinado período (de março a junho de 2010).

O PNL propõe que, para além de ler com os alunos, se façam diversas atividades paralelas de promoção e incentivo à leitura. Assim, quisemos apurar que tipos de atividades estes alunos faziam na sala de aula depois da leitura orientada.

Os alunos responderam que eram várias as atividades efetuadas na sala de aula depois da leitura, mas a resposta mais assinalada foi “faço o resumo da leitura por escrito” (12 respostas; 24%) seguida de “faço um desenho sobre a leitura” (10 respostas; 20%), “faço dramatização da leitura” (10 respostas; 20%) e “faço o resumo oralmente” (8 respostas; 16%). As atividades menos assinaladas foram: “faço pesquisa sobre palavras que estão no texto e que não entendo” (5 respostas; 10%); “resolvo jogos didáticos que o professor(a) me apresenta sobre a leitura” (3 respostas; 6%) e “preencho uma ficha de leitura” (2 respostas; 4%) (Tabela 38, p. 27, vol. 2).

Das opções assinaladas pelos alunos apenas verificamos, nas 13 aulas que observamos nesta turma, no âmbito do PNL, atividades como: “faço um desenho sobre a leitura” (aula 9),

“faço dramatização da leitura” (aula 4 e 13) e “faço o resumo oralmente” (7, 8 e 13), não se observando as outras atividades mencionadas pelos alunos inquiridos. No entanto, embora os mesmos não tivessem registado outros tipos de atividades (opção “outros” do questionário), verificamos que eram realizadas outras como: exploração do texto através de perguntas (aula 2 e 3); elaboração de cartas (aula 2); cântico de canções (aula 4); elaboração de poesias (aula 5 e 11); jogos lúdicos (aula 10); pesquisa na Internet (aula 11); conversa sobre costumes e tradições (aula 11) e trabalhos em *origami* (aula 12). Assim, surpreende que nas respostas a esta questão os alunos não tenham recorrido à opção “Outros”, face às atividades realizadas, pois os dezassete alunos inquiridos faziam parte da mesma turma e tinham aulas com a mesma professora titular a quem competia realizar estas mesmas atividades (Tabela 38, p. 27, vol. 2).

Ainda de acordo com as aulas observadas e com os questionários preenchidos pelos alunos, pudemos constatar que eram realizadas diversas atividades relacionadas com a leitura nesta turma, por parte da professora titular, pelo menos no que respeita ao período em estudo.

As bibliotecas são lugares por excelência de promoção da leitura. Por isso, nesta categoria também foram efetuadas questões de forma a tentar perceber se as atividades realizadas na sala de aula após a leitura orientada se estendiam à BE e à BM.

Na maioria, os alunos responderam livremente que realizavam atividades na BE (12 alunos; 70,59%), ao passo que uma minoria (5 alunos; 29,41%) afirmou que não. As atividades assinaladas pelos inquiridos foram: “desenhos” (3 alunos; 25%); “dramatização de textos” (2 alunos; 16,67%); “resumo, banda desenhada” (2 alunos; 16,67%); “resumo oral” (1 aluno; 8,33%); “fazer uma baleia de papel” (1 aluno; 8,33%); “resumos, teatros” (1 aluno; 8,33%) e “muitas” (1 aluno; 8,33%). Registou-se ainda um aluno (8,33%) que afirmou que se faziam atividades na BE, mas não especificou nenhuma (Tabela 39, p. 27, vol. 2).

Ainda, todos os alunos inquiridos (17; 100%) responderam que não faziam este género de atividades na BM (Tabela 39, p. 27, vol. 2), fator também constatado nas observações das 13 aulas a esta turma. Na nossa perspetiva isto prende-se com várias causas, como: a professora titular não ter levado a turma em estudo à BM; a BM não ter programado atividades para apresentar a esta turma e o facto de não ter havido, no momento da investigação, uma parceria entre os técnicos da BM e os professores do 1º Ciclo no âmbito das aulas orientadas em sala de aula do PNL (Tabela 39, p. 27, vol. 2 e Quadro 11, p. 11, vol.2).

Quanto à perceção dos alunos sobre as iniciativas de promoção da leitura na BM e na BE, bem como a frequência a estes eventos, todos os 17 inquiridos (100%) responderam primeiramente que os frequentavam, assinalando, seguidamente, os mais frequentados por eles: “feiras do livro” (13 respostas; 33,33%); “teatro” (8 respostas; 20,51%); “espetáculos” (7 respostas; 17,95%); “hora do conto” (3 respostas; 7,69%); “passatempos” (3 respostas; 7,69%); “encontros com escritores” (2 respostas; 5,13%); “concursos” (2 respostas; 5,13%) e “ateliês” (1 respostas; 2,56%) (Tabela 40, p. 28, vol. 2).

De facto, durante a investigação, observamos que os alunos desta turma, bem como todos os alunos do 1º Ciclo do AVE onde realizamos a pesquisa, foram convidados pela BE para diversas atividades na semana da leitura, que decorreu no mês de março desse ano, e também foram convidados pela BE e pela BM a visitarem as feiras do livro que aconteceram sempre em dias do mês de abril. Nas feiras do livro os alunos puderam conhecer escritores e assistir a espetáculos.

Na maior parte das vezes, segundo eles próprios declararam, frequentavam a essas iniciativas acompanhados pela “professora” (11 respostas; 37,93%), pela “mãe” (6 respostas; 20,69%), pelo “pai” (5 respostas; 17,24%), pelos “amigos” (4 respostas; 13,79%), por “outros familiares” (2 respostas; 6,9%) e sozinhos (1 respostas; 3,45%) (Tabela 41, p. 28, vol. 2).

Apenas observamos, no decorrer da investigação, a ida destes alunos a quatro iniciativas (semana da leitura e feira do livro) desenvolvidas pela BE e pela BM e a deslocação a estas atividades fez-se sempre acompanhar pela professora titular e por professores das AEC, podendo, no entanto, fazerem-se acompanhar por outras pessoas.

Finalmente, ao confrontarmos os resultados (Tabela 41, p. 28, vol. 2 e Tabela 24, p. 20, vol. 2) verificamos que na perceção dos alunos inquiridos quem os acompanhava às iniciativas de promoção da leitura desenvolvidas pela BE e pela BM eram aquelas pessoas que mais os incentivavam a ler, ou seja, as mães e as professoras (Tabela 42, p. 28, vol. 2).

4.3 Questionários aplicados aos EE

4.3.1 Caracterização sociodemográfica, família, habilitações literárias, profissão e tempos livres

Nesta categoria quisemos apurar se os EE residiam na mesma localidade dos seus educandos de modo a acompanhá-los no seu percurso letivo, quais as suas habilitações literárias, as suas profissões e se os seus tempos livres contemplavam a prática da leitura.

Eram 32 os EE que faziam parte da amostra. De salientar que os EE eram, na sua maioria pais (13; 40,63%) e mães (14; 43,75%), à exceção de dois avôs (6,25%), duas avós (6,25%) e um padrasto (3,13%). Os 32 EE que faziam parte desta amostra tinham idades compreendidas entre os 29 e os 57 anos. Ainda, apuramos que os EEM eram na maioria mais velhos do que os EEF (Tabela 43, p. 29, vol. 2).

Todos habitavam na mesma localidade dos seus educandos à exceção de um EEM que habitava na Covilhã (Tabela 44, p. 29, vol. 2).

Na altura da investigação, apuramos que os EE eram, na sua maioria, casados e na maior parte dos casos (10 EEM, 62,5%) (11 EEF, 68,75%) tinham uma média de dois filhos na faixa etária entre os seis e os dez anos de idade. Quanto à escolaridade, apuramos que a maioria

dos filhos destes EE (13 respostas EEM, 40,63% / 14 respostas EEF 43,75%) estavam a concluir naquele ano letivo o 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo (Tabela 45, p. 29, vol. 2).

Tanto o número quanto a faixa etária e a escolaridade dos filhos nem sempre coincidiram nas declarações dos EEM e dos EEF. Isto advém do facto de haver relacionamentos diferentes entre os pares e de habitarem com EE crianças que não são seus filhos legítimos. Alguns EE reconhecem-nos como filhos e outros não. Desta forma, a faixa etária e o grau de escolaridade dos filhos não coincidiram necessariamente com o número de filhos que cada EE afirmou possuir, não sendo iguais as respostas dadas pelos EEM e EEF (Tabela 45, p. 29, vol.2).

Os EE possuíam variadas habilitações literárias, desde o 1º Ciclo ao Secundário (1º Ciclo - 6 EEM: 37,5% e secundário - 6 EEM: 37,5%; secundário 5 EEF: 31,25%). Destes, apenas dois EEF (12,5%) possuíam um curso superior, sendo as áreas de especialidade declaradas o Ensino Básico (1 EE, 6,25%) e as Relações Internacionais (1 EE, 6,25%). A maioria das suas profissões situava-se no sector primário, confirmando-se, neste caso, os dados que revelamos no capítulo 3 (ver p. 64) (Tabela 46, p. 30, vol. 2)

A maioria dos EEM declarou passar os seus tempos livres a “ver televisão” (7 respostas; 15,9%), “praticar desportos” (7 respostas; 15,9%), “estar com os amigos” (7 respostas; 15,9%), “estar com os seus educandos” (7 respostas; 15,9%) e “descansar” (6 respostas; 13,64%), para além de “ler livros” (3 respostas; 6,82%) e “passear” (3 respostas; 6,82%). Alguns destes EEM ainda passavam os seus tempos livres a “ir à caça” (2 respostas; 4,55%), “jogar ao fito” (1 resposta; 2,27%) e “trabalhar” (1 resposta; 2,27%). A maioria dos EEF preferia “estar com os seus educandos” (10 respostas; 26,32%), “ver televisão” (6 respostas; 15,79%); “ler livros” (5 respostas; 13,16%) ou “passear” (4 respostas; 10,33%); “descansar” (4 respostas; 10,53%), “praticar desportos” (3 respostas; 7,89%), “ouvir música” (2 respostas; 5,26%) e estar com os amigos” (2 respostas; 5,26%). Alguns destes EEF também passavam os seus tempos livres a “fazer na renda” (1 resposta; 2,63%). Apenas um EEF respondeu que não tinha tempos livres (1 resposta; 2,63%) (Tabela 47, p. 30, vol. 2).

Conforme apuramos, “ler livros”, atividade assinalada em oito respostas (19,98%), era um passatempo que ocupava mais os EEF (5 respostas; 13,16%) do que os EEM (3 respostas; 6,82%) (Tabela 47, p. 30, vol. 2). De referir que apenas um aluno (5,88%), ao ser inquirido, declarou que passava os seus tempos livres com os seus EE (Tabela 13, p. 17, vol.2).

4.3.2 Hábitos de leitura

Elaboramos um conjunto de quinze perguntas nesta categoria para aferir os hábitos de leitura dos EE dos alunos em estudo, tendo principalmente em atenção as respostas dadas sobre o gosto pela leitura, o costume de ler e a frequência de espaços e eventos relacionados com livros, como a BM e Feiras de Livros.

Começamos por perguntar aos EE quantos livros possuíam em sua casa. A maioria dos EEM respondeu que em sua casa havia “entre 10 a 20” livros (6; 37,5%). Outros disseram “entre 21 a 50” (4; 25%), “menos de 10” (2; 12,5%), “entre 51 a 100” (1; 6,25%) ou “mais de 100” (1; 6,25%). Houve porém dois EEM que deram outras respostas nesta questão (12,5%), dizendo um que não sabia e outro que não possuía livros em sua casa. A maioria dos EEF respondeu que em sua casa havia “entre 21 a 50” livros (5; 31,25%). Outros responderam “menos de 10” (4; 25%), “entre 10 a 20” (3; 18,75%), “entre 51 a 100” (2; 12,5%) ou “mais de 100” (1; 6,25%). Um EEF que referiu que em sua casa não havia livros (6,25%) (Tabela 48, p. 31, vol. 2).

As repostas sobre a quantidade de livros que possuíam em sua casa variaram entre os EE e os seus educandos (Tabela 48, p. 31, vol. 2). Quando perguntamos aos EE quantos livros possuíam em sua casa a resposta mais assinalada pelos EEM foi “entre 10 a 20” (6; 37,5%) enquanto os EEF assinalaram a resposta “entre 21 a 50” (5; 31,25%) e os alunos “entre 51 a 100” (6; 35,29%) (ver Tabela 28, p. 22, vol. 2 e Tabela 48, p. 31, vol. 2).

As respostas sobre o género de livros que os EE possuíam em sua casa foram diferentes entre eles. Os EEM responderam que os livros que mais possuíam eram os livros de “aventuras” (10 respostas; 16,13%), “dicionários” (8 respostas; 12,9%), “livros infantis” (8 respostas; 12,9%), “contos” (6 respostas; 9,68%), “banda desenhada” (5 respostas; 8,06%), “técnicos” (4 respostas; 6,45%), “enciclopédias” (3 respostas; 4,84%), “históricos” (3 respostas; 4,84%), “policiais” (2 respostas; 3,23%), “romances” (2 respostas; 3,23%), “ficção científica” (2 respostas; 3,23%), “biografias” (2 respostas; 3,23%), “poesia” (2 respostas; 3,23%), “diários” (1 resposta; 1,61%) e de “humor” (1 resposta; 1,61%). Também obtivemos por parte de um EEM a resposta “não sei” (3,23%) e houve um outro EEM que não respondeu a esta questão (1,61%). Os EEF responderam que os livros que mais havia em sua casa eram “infantis” (12 respostas; 15,19%), “dicionários” (11 respostas; 13,92%), “aventuras” (10 respostas; 12,66%), “romances” (7 respostas; 8,86%), “contos” (7 respostas; 8,86%) ou “banda desenhada” (6 respostas; 7,59%); ainda, “enciclopédias” (4 respostas; 5,06%), “policiais” (4 respostas; 5,06%), “históricos” (4 respostas; 5,06%), “poesia” (4 respostas; 5,06%), “técnicos” (2 respostas; 2,53%), “ficção científica” (1 resposta; 1,27%), “biografias” (1 resposta; 1,27%), “diários” (1 resposta; 1,27%) e de “humor” (1 resposta; 1,27%). Em três respostas dos EEF (3,8%) foram mencionados outros géneros de livros como os “religiosos”. Em apenas uma resposta dos EEF (1,27%) disse-se que não havia livros em casa (Tabela 49, p. 31, vol. 2).

Ao contrastar os dados, observamos que a maioria dos educandos forneceu uma resposta diferente dos seus EE quanto ao tipo de livros que possuíam, sendo de realçar que a maioria deles habitava na mesma casa (ver Tabela 29, p. 23, vol. 2 e Tabela 49, p. 31, vol. 2).

Quanto a gostar de ler, na sua maioria, os EEM responderam que “gostam de ler” (10 EEM; 62,5%), justificando que “é uma forma de passar os tempos livres” (5 EEM; 50%), “é um

meio de valorização pessoal” (3 EEM; 30%) e “dá prazer” (2 EEM; 20%). Em contrapartida seis EEM (37,5%) afirmaram não gostar de ler. De notar que alguns destes EEM, apesar de afirmarem gostar de ler e de justificarem que a leitura era uma forma de passar os tempos livres (5 EEM; 50%), não selecionaram (3 respostas; 6,82%) na questão apropriada (ver tabela 47, p. 30, vol. 2) a leitura como uma forma de passar os seus tempos livres. Os EEF disseram que gostavam de ler (14 EEF; 87,5%), porque achavam a leitura “um meio de valorização pessoal” (6 EEF; 42,86%), “uma forma de passar os tempos livres” (4 EEF; 28,57%) ou porque dava prazer (3 EEF; 21,43%). Verificamos ainda um EEF (7,14%) que respondeu que gostava de ler “para se distrair” (Tabela 50, p. 32, vol. 2).

Os EEM (6; 37,5%) e os EEF (2; 12,5%) que proferiram que não gostavam de ler justificaram esta resposta dizendo que não estavam habituados (3 EEM: 50%; 1 EEF: 50%) ou que preferiam outras atividades (3 EEM: 50%; 1 EEF: 50%), dando como exemplo a música (1 EEF; 50%) (Tabela 50, p. 32, vol. 2).

Quanto ao incentivo para a leitura, o número divide-se entre os EEM que foram incentivados a ler (8 EEM; 50%) e aqueles que não foram incentivados a ler (8 EEM; 50%). Os que foram incentivados, foram-no por “familiares” (3 respostas; 30%), por “professores” (3 respostas; 30%), pelas “mães” (2 respostas; 20%), pelos “pais” (1 resposta; 10%) e por “amigos” (1 respostas 10%). A maioria dos EEF (10; 62,5%) respondeu não a esta mesma questão, ao passo que a minoria respondeu sim (6 EEF; 37,5%), tendo esse incentivo partido de “familiares” (3 respostas; 33,33%), das “mães” (2 respostas; 22,22%), dos “professores” (2 respostas; 22,22%) e de “amigos” (2 respostas; 22,22%) (Tabela 51, p. 32, vol. 2).

A maioria dos EEM declarou que não tinha por hábito ler (9; 56,25%) e os que disseram que sim (7; 43,75%) declararam “ler todos os dias” (3; 42,86%), “uma vez por mês” (2; 28,57%) e “sempre que pode e lhe apetece” (2; 28,57%). Dos dois EEM que deram esta última resposta, um (14,28%) afirmou que lia todos os dias e o outro (14,28%) disse que lia algumas vezes. Ora, constatamos aqui haver alguma incompreensão por parte do EEM que respondeu “sempre que pode e lhe apetece”, pois, sendo essa leitura efetuada, segundo ele, diariamente, poderia o mesmo então ter assinalado a primeira opção do inquérito (Tabela 52, p. 32, vol. 2).

Em contrapartida verificamos que a maioria absoluta dos EEF declarou que costumava ler (15; 93,75%) e a maioria destes afirmou ler “sempre que pode e lhe apetece” (5; 33,33%), sendo que destes cinco EEF, um (20%) declarou que lia “uma vez por semana” deixando os restantes (80%) esta questão sem resposta. Ainda, os EEF disseram que liam “uma vez por semana” (3; 20%), “ao fim de semana” (3; 20%) e “uma vez por mês” (2; 13,33%). De salientar que um EEF (6,25%) respondeu que não tinha por hábito ler (Tabela 52, p. 32, vol. 2).

Quando foi perguntado aos EEM se costumavam ler, apenas sete (43,75%) responderam que tinham esse costume (ver Tabela 52, p. 32, vol. 2). No entanto, quando lhes foi perguntado o que costumavam ler obtivemos, como nos foi dado apurar, 14 EEM (87,5 %) a responder a

esta questão, ou seja, embora o costume de ler entre os EEM não fosse reconhecido como parte dos seus hábitos, verificou-se que a maioria deles lia diferentes tipos de documentos (Tabela 53, p. 33, vol. 2).

Quando lhes foi perguntado, os EEM assinalaram que costumavam ler com mais frequência “jornais” (13 respostas; 52%) de “desporto” (10 respostas; 52,63%) e “informativos” (7 respostas; 36,84%), do que “economia” ou de “ciência e tecnologia” (1 resposta em cada caso; 5,26%), além de preferirem as “revistas” (7 respostas; 28%) “desportivas” (5 respostas; 45,45%), às “científicas/técnicas”, “informativas” (2 respostas em cada caso; 18,18%), “sensacionalistas” e “gastronómicas” (1 resposta em cada caso; 9,09%). Por fim, os EEM escolheram os “livros” (3 respostas; 12%) de “aventuras”, “históricos” e “técnicos” (3 respostas em cada caso; 22,22%), em relação aos de “banda desenhada”, “biografias” e “outros - religiosos” (3 respostas em cada caso; 11,11%) (Tabela 53, p. 33, vol. 2).

Por sua vez, os EEF disseram que costumavam ler com mais frequência “livros” (12 respostas; 40%), das seguintes categorias: “romances” (7 respostas; 26,92%), “históricos” (5 respostas; 19,23%), “aventuras” e “religiosos” (4 respostas em cada caso; 15,38%). Com menos frequência “policiais”, “ficção científica”, “banda desenhada”, “poesia”, “diários” e livros “técnicos” (1 resposta em cada caso; 3,85%) (Tabela 53, p. 33, vol. 2).

As “revistas” foram escolhidas pelo mesmo número de EEF que escolheram os livros como os tipos de documentos que preferiam ler (12 respostas; 40%). Das várias revistas mencionaram como suas preferências, pela ordem: “informativas” (6 respostas; 31,58%), “sensacionalistas” e “gastronómicas” (5 respostas em cada caso; 26,32%); “turísticas” (2 respostas; 10,53%) e “científicas/técnicas” (1 resposta; 5,26%). Por fim, os EEF escolheram para leitura os “jornais” (5 respostas; 16,67%) “informativos” (4 respostas; 50%), seguidos pelos de “economia”, de “ciência e tecnologia”, de “cultura” e “religiosos” (1 resposta em cada caso; 12,5%) (Tabela 53, p. 33, vol. 2).

De salientar ainda que, dos EEM inquiridos, um respondeu que não lia (4%), outro não respondeu a esta questão (4%) nem às seguintes questões relacionadas; um outro EEF também não respondeu a esta questão (3,33%) (Tabela 53, p. 33, vol. 2).

E pese embora as preferências de leitura assinaladas, os EEM (13; 81,25%) e os EEF (12; 75%) declararam, na sua maioria, que atualmente não estavam a ler nenhum livro (Tabela 54, p. 33, vol. 2).

Deste modo, os EEM que responderam “Não” à questão anterior (13; 81,25%), quando inquiridos sobre o título do último livro que leram, deram as seguintes respostas: “Segredos de família” (1; 7,69%), “Casinha de chocolate” (1; 7,69%); “Bíblia” (1; 7,69%); “não costumo ler livros” (1; 7,69%); “nenhum” (1; 7,69%) e “não me lembro” (4; 30,77%). Alguns EEM (4; 30,77%) deixaram esta questão por responder. A maioria dos EEF também afirmou que não estava a ler nenhum livro” (12; 75%) e os últimos livros que haviam lido eram: Aventuras (1;

8,33%); A Branca de Neve (1; 8,33%); A filha do capitão (1; 8,33%); Prisioneira do destino (1; 8,33%); Francisco de Fátima (1; 8,33%); A minha filha (1; 8,33%); e um resumo da História de Portugal (1; 8,33%). Alguns não se lembravam (3; 25%) e outros não responderam a esta questão (2; 16,67%) (Tabela 54, p. 33, vol. 2).

Os EEM que assinalaram que estavam a ler livros (3; 18,75%), citaram: a Bíblia (1; 33,33%); Uma aventura no bosque (1; 33,33%); e Entre os vândalos (1; 33,33%). Os EEF que afirmaram estar a ler um livro atualmente (4; 25%), apontaram títulos como: O pobre de Nazaré (1; 25%); e O gato das botas (1; 25%). Ainda, um EEF (25%) referiu que estava a “ler um romance” e outro (25%) não respondeu (Tabela 54, p. 33, vol. 2).

Quando inquiridos sobre o modo de leitura e os critérios para a escolha dos livros que liam, tanto os EEM (5; 31,25%) como os EEF (8; 50%) afirmaram que costumavam ler um “livro do princípio ao fim”. No entanto, alguns EEM tinham outros costumes quando liam um livro, a saber: saltar páginas aborrecidas (3; 18,75%), nunca ler um livro até ao fim (2; 12,5%), voltar atrás e reler partes da história (1; 6,25%). Ainda, cinco EEM (31,25%) não responderam a esta questão. Os EEM que responderam a esta questão sobre a escolha de livros (11; 68,75%) afirmaram que o faziam pela “história” (10 respostas; 52,63%), “pelo título” (4 respostas; 21,05%) e “pelas páginas do interior” (1 resposta; 5,26%). Ainda, quatro EEM não responderam a esta questão (21,05%) (Tabela 55, p. 34, vol. 2).

Quando inquiridos sobre a quantidade de livros lidos por ano, a metade dos EEM respondeu que não lia nenhum livro por ano (8; 50%). Os restantes assinalaram entre “um a dois” (4; 25%), “três a cinco” (2; 12,5%) e “dez a doze” (2; 12,5%) (Tabela 55, p. 34, vol. 2). Alguns EEF também tinham o costume de “ler o fim da história antes de terminar o livro” (2; 12,5%) ou de “voltar atrás e reler partes da história” (2; 12,5%). Ainda dois EEF (12,50%) afirmaram que “nunca leram um livro até ao fim” e apenas um (6,25%) disse que saltava as páginas que considerava aborrecidas. Um EEF (6,25%) não respondeu a esta questão. Quanto à escolha do livro, na sua maioria, os EEF disseram que o faziam “pela história” (12 respostas; 57,14%) e “pelo título” (4 respostas; 19,05%), recaindo ainda a escolha sobre o “autor” (3 respostas; 14,29%) e nas “imagens do interior” (1 resposta; 4,76%). Um EEF não respondeu a esta questão (4,76%) (Tabela 55, p. 34, vol.2).

Quanto à quantidade de livros lidos por ano os EEF afirmaram ler mais livros por ano do que os EEM. Na maioria, estes liam “um a dois” livros (8; 50%), “três a cinco” (2; 12,50%), “dez a doze” (2; 12,50%) e “mais de doze” (2; 12,50%). Ainda um EEF (6,25%) afirmou que lia “seis a nove” livros por ano (12,50%) e um outro disse que não lia “nenhum” (Tabela 55, p. 34, vol.2).

Pelo que aferimos, os EEF (21 respostas; 95,46%) tinham mais o hábito de adquirir livros do que os EEM (13 respostas; 72,22%) (Tabela 56, p. 35, vol. 2).

Quanto à forma de aquisição destes livros, entre os EEM que responderam a esta questão (11, 68,75%), apuramos as seguintes: “compra” (6 respostas; 33,33%), “oferta” (4 respostas; 22,22%), “troca entre amigos” (2 respostas; 11,11%) e “através de empréstimo nas bibliotecas” (1 resposta; 5,56%). Dos seis (33,33%) EEM que disseram que obtinham livros para leitura através de compra, apenas cinco (31,25%) responderam que tinham por hábito comprar livros, não possuindo este hábito os restantes EEM inquiridos (11; 68,75%). Os livros que compravam eram, segundo eles, “para os seus educandos” (4 respostas; 44,44%), “para si” (3 respostas; 33,33%), e “para oferta” (2 respostas; 22,22%). Houve 9 EEM (81,82%) que responderam que não compravam livros, com as seguintes justificações: “não havia da parte deles [educandos] interesse pela leitura” (7; 63,64%); os “livros eram caros” (2; 18,18%). Ainda, dois EEM (18,18%) não responderam a esta questão (Tabela 56, p. 35, vol. 2).

Entre os EEF, a aquisição de livros para leitura, além da compra (11 respostas, 50%), era efetuada através de “oferta” (5 respostas; 22,73%), de “troca entre amigos” (4 respostas; 18,18%) e “através de empréstimo nas bibliotecas” (1 resposta; 4,55%). Um EEF não respondeu a esta questão (4,55%). E, tendo por hábito comprar livros (11; 68,75), os livros que compravam, na sua maioria, eram para “os seus educandos” (10 respostas; 66,67%), “para eles” e “para oferta” (2 respostas em cada caso; 13,33%) ou “para os netos” (1 resposta; 6,67%). Os EEF (5; 31,25%) que não tinham por hábito comprar livros justificaram a sua resposta dizendo que “os livros eram caros” (Tabela 56, p. 35, vol. 2).

Como referimos, apenas um EEM e um EEF declararam requisitar livros nas “bibliotecas”, esclarecendo que o faziam através do seu educando, que os levava para casa para que várias pessoas da família pudessem usufruir destes recursos (Tabela 56, p. 35, vol. 2).

É interessante registar que embora os EEM tenham respondido em maior percentagem que a aquisição dos livros que liam era efetuada através de compra (6 respostas; 33,33%), quando perguntamos se tinham por hábito comprar livros a resposta foi na sua maioria negativa (11; 65,75%) (Tabela 56, p. 35, vol. 2).

Comparativamente, as respostas dadas sobre a aquisição de livros foram na sua maioria unânimes entre os EEF e os seus educandos, pois também estes responderam que era frequente comprarem-se livros em sua casa (ver Tabela 30, p. 23, vol. 2 e Tabela 56, p. 35, vol. 2). Igualmente, a maioria dos EE respondeu que os livros que compravam eram para os seus educandos (Tabela 56) e também os educandos afirmaram que os livros que compravam em sua casa eram principalmente para eles (ver Tabela 30, p. 23, vol. 2, Tabela 56, p. 35, vol. 2 e Tabela 57, p. 35, vol. 2).

Quando interrogados sobre a frequência à BM, todos os EE responderam que não a frequentavam (32; 100%) e não requisitavam livros nesse espaço (32; 100%). Entre os EEM as justificações foram, por exemplo: “não estou habituado(a)” (3; 18,75%), “falta de tempo” (3; 18,75%), “não tem livros que eu goste” (1; 6,25%), “não frequento a biblioteca” (1; 6,25%),

“não conheço, nunca estive lá” (1; 6,25%), “não me dedico à leitura” (1; 6,25%), “não tenho vontade para isso” (1; 6,25%) e “porque trabalho” (1; 6,25%). Ainda quatro EEM (25%) não justificaram a suas respostas. Os EEF deram como resposta, por exemplo: “não estou habituado(a)” (5; 31,25%), “falta de tempo” (3; 18,75%), “não frequento a biblioteca” (2; 12,5%), “fica longe da minha localidade” (1; 6,25%), o “horário não coincide com o meu” (1; 6,25%) e “não me dá jeito” (1; 6,25%). Houve também três EEF (18,75%) que não responderam a esta questão (Tabela 58, p. 36, vol. 2).

Quando perguntamos aos EE se frequentavam feiras do livro, a maioria respondeu negativamente (11 EEM; 68,75%; 10 EEF 10; 62,5%). Os EEM que não frequentavam este género de feiras justificaram a sua ausência com respostas como: “não estou habituado” (3; 27,27%), “não costumamos comprar livros” (1; 9,09%), “não frequento feiras do livro” (1; 9,09%), “nunca vou” (1; 9,09%), “não tenho motivação para isso” (1; 9,09%) e “não tenho interesse” (1; 9,09%), havendo três que não responderam a esta questão (3; 27,27%). Os EEF que “não” frequentavam feiras do livro disseram que: “não estou habituado” (5; 50%), “não tenho conhecimento que elas existem” (1; 10%); “falta de tempo” (1; 10%), havendo três que não responderam a esta questão (3; 30%) (Tabela 59, p. 36, vol. 2).

Os EEM que “frequentavam feiras do livro” (5; 31,25%) faziam-no, na sua maioria, “uma vez por ano” (2; 40%) e também, na maioria dos casos, confirmaram que “levavam os seus educandos” consigo (4; 80%). Na ida a estas feiras a maioria dos EEM afirmou que comprava livros (4; 80%), mas sem responder, na metade dos casos, com que frequência os comprava (2 EEM; 50%). Ainda responderam “uma vez por ano” e “sempre” (1 resposta em cada caso; 25%) (Tabela 59, p. 36, vol. 2).

Os EEF que “frequentavam feiras do livro” (6; 37,50%) faziam-no, na sua maioria, “uma vez por ano” (4; 66,67%) e declararam que sempre “levavam os seus educandos consigo” (6; 100%). Todos os EEF que frequentavam a estas feiras também afirmaram que compravam livros (6; 100%), dividindo-se entre a frequência com que o faziam (“uma vez por ano”: 2; 33,33%); “sempre”: 2; 33,33%; sem resposta: 2; 33,33%) (Tabela 59, p. 36, vol. 2).

De referir que os educandos que costumavam frequentar iniciativas desenvolvidas pela BE e pela BM, como feiras do livro, responderam, na maioria, que costumavam ir a estes eventos, principalmente, acompanhados pela professora (ver Tabela 41, p. 28, vol. 2), o que talvez se deva ao facto de as feiras do livro não serem muito frequentadas pelos EE (Tabela 59, p. 36, vol. 2).

4.3.3 Promoção da leitura dos educandos

Nesta categoria foi constituído um conjunto de questões em que queríamos saber se estes EE promoviam a leitura dos seus educandos, com que frequência e de que forma o faziam.

Também nesta categoria achamos relevante averiguar se os EE tinham conhecimento sobre os gostos e os hábitos de leitura dos seus educandos.

Quando inquiridos sobre o hábito e o horário em que costumavam ler para os seus filhos, a maioria dos EEM afirmou que não lia para o seu educando (10; 62,5%), enquanto a maioria dos EEF disse que lia para o seu educando (12; 75%), o que demonstra uma diferença muito grande nas respostas dos EE (Tabela 60, p. 37, vol. 2).

Os EEM (6; 37,5%) que costumavam ler aos educandos declararam que o faziam sobretudo “ao ir dormir” (2; 33,33%) ou ao “fim de semana” (2; 33,33%), tendo sido menos frequente “nas férias” (1; 16,67%), ou quando o seu educando lhe pedia (1; 16,67%). Os EEF afirmaram que o faziam principalmente “ao ir dormir” (6; 50%), tendo sido menos frequente, neste caso: “ao fim de semana” (2; 16,67%), “nas férias” (2; 16,67%), “quando fazem os trabalhos de casa” (1; 8,33%) e “às vezes quando estamos juntos” (1; 8,33%) (Tabela 60, p. 37, vol. 2).

Os que não costumavam ler para o seu educando, na grande maioria, não justificaram a sua resposta (10 EEM: 62,5%; 3 EEF: 75%). Apenas um EEF (1; 25%) deu a seguinte justificação: “elas vão para a cama e adormecem logo e a mais nova gosta de ser ela a ler e não tenho muito tempo, além disso também não gosto de ler”. Comparativamente, a maioria dos educandos (13; 56,52%) também respondeu que eram as “mães” quem lhes liam mais livros, nomeadamente “ao ir dormir” (ver Tabela 25, p. 21, vol. 2 e Tabela 61, p. 37, vol. 2).

No que respeita à importância atribuída pelos EE à leitura para os seus educandos, a maioria “afirmou” que era importante ler para os seus educandos (12 EEM: 75%; 16 EEF: 100%). Apenas quatro EEM não responderam a esta questão (25%). A maioria dos EE também “afirmou” que os seus educandos gostavam de ler (14 EEM: 87,50%; 12 EEF: 75%), embora um EEM (6,25%) e quatro EEF (25%) nos tenham dito que os seus educandos “não” gostavam de ler. Ainda, um EEM não respondeu a esta questão (6,25%) (Tabela 62, p. 38, vol. 2).

Comparativamente, as repostas sobre a frequência com que este pedido era feito variaram entre os alunos que, na sua maioria, afirmaram pedir livros aos pais uma vez por mês (ver Tabela 26, p. 21, vol. 2) e os seus EE (Tabela 62, p. 38, vol. 2). Conforme observamos, os EEM dividiram-se nas respostas que deram sobre o pedido de livros que os seus educandos lhes faziam, já que só a metade destes “afirmou” que os seus educandos lhes pediam livros (8; 50%). Os EEF, no entanto, na sua maioria responderam que os seus educandos lhes pediam livros (10; 62,5%). Destes apenas seis (37,5%) disseram que os seus educandos não lhes faziam este pedido. Os EEM afirmaram ainda que os seus educandos que lhes pediam livros em diversas ocasiões (“de dois em dois dias”: 1; 12,5%; “todas as semanas”: 1; 12,5%; “duas a três vezes por ano”: 1; 12,5%; “sempre que pode”: 1; 12,5%; e “sempre que lhe interessa”: 1; 12,5%), registando-se três (37,5%) que não responderam a esta questão. Aos EEF os educandos costumavam pedir livros “uma vez por mês” (3; 30%), “algumas vezes” (1; 10%), “sempre que

lhe agrada determinado tema” (1; 10%), “quando gosta” (1; 10%), havendo quatro (40%) que não responderam a esta questão (Tabela 62, p. 38, vol. 2).

Comparativamente, quando perguntamos aos alunos se gostavam de ler todos responderam que sim (ver Tabela 15, p. 18, vol. 2). No entanto, quando perguntamos aos EE se os seus educandos gostavam de ler as respostas não foram afirmativas na totalidade (ver Tabela 62, p. 38, vol. 2 e Tabela 63, p. 38, vol. 2). Do mesmo modo, os educandos disseram que faziam mais vezes pedido de livros aos pais do que os próprios pais reconheceram (ver Tabela 26, p. 21, vol. 2, Tabela 62, p. 38, vol. 2 e Tabela 63, p. 38, vol. 2).

Em relação àquilo que os EE faziam para promover a leitura dos seus educandos, foi na maioria assinalado que lhes pediam para “ler em voz alta” (EEM - 4 respostas: 23,53%; EEF - 8 respostas: 33,33%). Alguns EEM também disseram: “compram livros” (3 respostas; 17,65%), “leio livros com ele” (2 respostas; 11,76%), “conto histórias” (1 resposta; 5,88%), “compro o jornal todos os dias e como ele gosta de desporto também lê” (1 resposta; 5,88%); “não fazem nada” (4 respostas; 23,53%) e dois não responderam a esta questão (11,76%). Alguns EEF também responderam: “compro livros” (6 respostas; 25%); “leio livros com ele” (5 respostas; 20,83%); “conto histórias” (4 respostas; 16,67%); “estudo com ele” (1 resposta; 4,17%) (Tabela 64, p. 39, vol. 2).

De salientar que a requisição de livros nas bibliotecas como meio de promoção da leitura dos seus educandos não foi contemplada por nenhum EE, o que não estranha, pois como já apuramos anteriormente estes não frequentavam a BM da localidade onde se desenvolveu o estudo para poderem usufruir deste serviço (ver Tabela 58, p. 36, vol. 2). No entanto, um EEM (5,56%) e um EEF (4,55%) referiram que adquiriam livros para eles próprios lerem através do empréstimo nas bibliotecas (ver Tabela 56, p. 35, vol. 2) podendo também aqui usufruírem deste serviço para promoverem a leitura dos seus educandos.

Quisemos saber se os EE tinham conhecimento sobre se os seus educandos frequentavam a BE e a BM (ver Tabela 65, p. 39, vol. 2, Tabela 66, p. 40, vol. 2 e Tabela 67, p. 41, vol. 2), para efetuar comparações entre estas respostas e aquelas dadas previamente pelos alunos, ao responder ao questionário que lhes havia sido aplicado.

Assim, verificamos que a maioria dos EE “afirmou” que os seus educandos frequentavam a BE (13 EEM: 81,25%; 15 EEF: 93,75%); no entanto, alguns disseram que os seus educandos “não” frequentavam este espaço (2 EEM: 12,5%; 1 EEF: 6,25%) ou que não sabiam (1 EEM: 6,25%) (Tabela 65, p. 39, vol. 2).

Os EEM que responderam afirmativamente disseram que os seus educandos frequentavam a BE em distintas ocasiões (“uma vez por mês” – 3: 23,08%; “todos os dias” – 2: 15,38%; “quase todos os dias” – 1: 7,69%; “de quinze em quinze dias” – 1: 7,69%; “quando lhe apetece” – 1: 7,69%). Ainda, um EEM (7,69%) afirmou não saber e quatro EEM (30,77%) não responderam a esta questão. Quanto aos motivos, um EEM (50%) achava que o seu educando

não frequentava a BE “porque nunca me disse nada” e um outro (50%) não sabia a razão. A maioria dos EEF não sabia a frequência com que os seus educandos iam à BE (6; 40%); no entanto, alguns apontaram distintas frequências (“todos os dias” – 3: 20%; “quase todos os dias” – 1: 6,67%; “duas vezes por semana” – 1: 6,67%; “de quinze em quinze dias” - 1: 6,67%; “uma vez por mês” – 1: 6,67%; “de dois em dois meses” – 1: 6,67%; e “quando lhe apetece” – 1: 6,67%). O único EEF (1; 100%) que disse que o seu educando não frequentava a BE achava que isto se devia ao facto do seu educando “não gostar” (Tabela 65, p. 39, vol. 2).

Tivemos ainda a intenção de saber se os EE tinham conhecimento se os seus educandos requisitavam livros nesta biblioteca e a maioria respondeu que “sim” que os seus educandos requisitavam livros da BE (11 EEM: 68,75%; 14 EEF: 87,5%), havendo três EEM (18,75%) e um EEF (6,25%) que disseram que os seus educandos não requisitavam livros neste espaço e ainda dois EEM (12,5%) e um EEF (6,25%) que não sabiam (Tabela 65, p. 39, vol. 2).

Os EEM que responderam que os seus educandos requisitavam livros na BE, na sua maioria, disseram que os mesmos o faziam “uma vez por mês” (4; 36,36%), “de vez em quando” (2; 18,18%), “todas as semanas” (1; 9,09%), “cinco vezes por mês” (1; 9,09%) e “duas vezes por ano” (1; 9,09%), havendo ainda um EEM (9,09%) que não sabia e um outro (9,09%) que não respondeu a esta questão. Das respostas dos EEF apuramos que os educandos requisitavam livros na BE “uma vez por mês” (6; 42,86%), “de quinze em quinze dias” (1; 7,14%), “cinco vezes por mês” (1; 7,14%) de “dois em dois meses” (1; 7,14%) e “duas vezes por ano” (1; 7,14%), respondendo ainda um (7,14%) “quando quer” e outro “não sei” (7,14%). Houve dois EEF (14,29%) que não responderam a esta questão. Os EEM que responderam negativamente a esta questão disseram que os seus educandos não requisitavam livros na BE “porque nunca lhe vi livros cá em casa” (1; 33,33%) e porque “talvez tenha livros em casa” (1; 33,33%), havendo ainda um que disse “não sei” (33,33%). O único EEF (100%) que respondeu que o seu educando não requisitava livros na BE disse que isto acontecia “porque ele não quer” requisitar livros neste espaço (Tabela 65, p. 39, vol.2).

Quanto à BM, verificamos um cenário bem diferente, porque só houve um EEF que respondeu que o seu educando frequentava este espaço (6,25%), embora não sabendo com que frequência essas visitas aconteciam (1; 100%). Assim a maioria dos EE respondeu de forma negativa (12 EEM: 75%; 14 EEF: 87,5%). Ainda, houve três EEM (18,75%) que disseram que não sabiam e um outro EEM que não respondeu a esta questão (6,25%). Um EEF disse também não saber se o seu educando frequentava a BM (6,25%). Quanto aos motivos, a maioria dos EEM não sabia por que razão os seus educandos não frequentavam a BM (4; 33,33%), tendo dois deles deixado de responder a esta questão (16,67%). Entre os EEF, três também não sabiam apontar os motivos (21,43%) e dois não responderam a esta questão (14,29%). Os restantes EE apresentaram os seguintes motivos para justificar a não-frequência dos seus educandos à BM: “não pode sair da escola” (1 EEM: 8,33%; 4 EEF: 28,57%), “as aulas terminam à hora do

transporte para casa” (1 EEM: 8,33%; 1 EEF: 7,14%), “é longe da localidade onde residimos” (1 EEM: 8,33%; 3 EEF: 21,43%), “moramos na aldeia” (1 EEM: 8,33%), “não tem interesse” (1 EEM: 8,33%), “por ainda ser pequeno e não ter motivação para ir lá” (1 EEM: 8,33%), “falta de tempo” (1 EEF: 7,14%) (Tabela 66, p. 40, vol. 2).

Quanto à requisição de livros na BM apenas um EEF (6,25%) respondeu ter conhecimento que o seu educando requisitava livros neste espaço (através do projeto - Baús de Leitura) (ver Tabela 23, p. 20, vol. 2). Os demais EE afirmaram que os seus educandos não requisitavam livros na BM (13 EEM: 81,25%; 15 EEF: 93,75%), havendo ainda um EEM (6,25%) que não respondeu a esta questão. Quanto aos motivos para a não requisição os EE alegaram os seguintes: “não a frequentam” (7 EEM: 53,85%; 6 EEF: 40%), “falta de tempo” (1 EEF: 6,67%), “fica longe” (1 EEF: 6,67%). Ainda, um EEM (7,69%) e um EEF (6,67%) disseram não saber, ao passo que cinco EEM (38,46%) e seis EEF (40%) simplesmente não reponderam a esta questão (Tabela 66, p. 40, vol. 2).

Assim, comparando os dados de ambos os questionários (ver Tabela 36, p. 26, vol. 2, Tabela 65, p. 39, vol. 2 e Tabela 67, p. 41, vol. 2) verificamos que, concordando com o que disseram os seus educandos, a maioria dos EE também afirmou que estes frequentavam a BE (13 EEM: 81,25%; 15 EEF: 93,75%), embora dois EEM e um EEF dissessem que não, contradizendo o que apuramos das respostas dos seus educandos, afirmando estes na sua totalidade que frequentavam a BE (17; 100%). Quanto à frequência, os educandos disseram, na sua maioria, que o faziam “uma vez por semana” (9; 52,94%), resposta não contemplada pelos EE (3 EEM - “uma vez por mês”: 23,08%; 3 EEF - “todos os dias”: 20%). A maioria dos EEM (11; 68,75%) e dos EEF (14; 87,50%) também afirmou que os seus educandos requisitavam livros na BE, o que coincidiu com a maioria das respostas dadas por estes (10; 58,82%) e essas requisições eram efetuadas, na maior parte das vezes, “uma vez por mês” (5 alunos: 50%; 4 EEM: 36,36%; 6 EEF: 42,86%) (Tabela 67, p. 41, vol. 2).

Relativamente à frequência e requisição de livros na BM, por parte dos alunos, as respostas foram comparativamente variadas entre estes e os EE (ver Tabela 36, p. 26, vol. 2, Tabela 66, p. 40, vol. 2 e Tabela 67, p. 41, vol. 2). A maioria dos EEM (12; 68,75%) e dos EEF (14; 87,50%) afirmou que os seus educando não frequentavam a BM; ora estes, na sua maioria disseram que frequentavam este espaço (9; 52,94%), embora a maior parte dos casos tivessem respondido que apenas o faziam “uma vez por ano” (7; 77,78%). Relativamente à requisição de livros que os alunos efetuavam na BM, ambos, na sua maioria, responderam que estes não requisitavam livros ali (13 alunos: 76,47%; 13 EEM: 81,25%; 15 EEF: 93,75%) (Tabela 67, p. 41, vol. 2).

Comparativamente, apuramos (ver Tabela 33, Tabela 34 e Tabela 68) que os EE e os seus educandos apresentaram razões diversas para a não-frequentação e não-requisição de livros da BM, coincidindo em algumas justificações (Tabela 68, p. 41, vol. 2).

Das respostas apuradas para a não-frequência coincidiram entre os alunos e os EE uma resposta, nomeadamente, “Porque não temos autorização de saída da escola / Não pode sair da escola” (2 alunos: 25%; 1 EEM: 8,33%; 4 EEF: 28,57%). Para a não-requisição coincidiu outra resposta, designadamente: “Porque não vou lá/Não frequentam” (4 alunos: 30,77%; 7 EEM: 53,85%; 6 EEF 40%), havendo ainda outras que apenas coincidiram entre os EE e outras respostas individuais (Tabela 68, p. 41, vol. 2).

Quando inquiridos sobre a sua participação em atividades no âmbito da promoção da leitura, a maioria absoluta dos EE (16 EEM: 100%; 15 EEF: 93,75%) respondeu que nunca havia participado nestas atividades, quer tenham sido desenvolvidas pela professora, pelas bibliotecas ou pelo AVE, no decorrer do ano letivo em questão (2010/2011), apontando como motivo para essa não-participação, principalmente, “nunca terem sido convidados” (2 EEM: 12,5%; 2 EEF: 12,5%). No entanto, a maioria dos EE não encontrou nenhuma justificação para a sua não-participação deixando esta questão por responder (10 EEM: 62,5%; 12 EEF 75%) (Tabela 69, p. 42, vol. 2).

4.3.4 Sensibilização e envolvimento dos EE para a importância dos livros e para a participação em atividades relacionadas com livros e leitura

Nesta categoria quisemos apurar se nas reuniões dos EE era costume a professora promover a leitura referindo os benefícios de lerem histórias para os educandos, os benefícios dos educandos lerem livros e sugerir atividades que favoreciam a leitura em família.

Apuramos que cinco (31,25%) EEM nunca participaram em reuniões de EE, por isso não responderam a nenhuma das perguntas que lhes foram efetuadas nesta categoria. Os que costumavam assistir às reuniões promovidas pela professora (11, 68,75%) deram-nos repostas diferentes, o que é curioso, uma vez que as reuniões eram únicas e em conjunto. Assim, três (18,75%) EEM afirmaram que “era costume a professora referir os benefícios de ler histórias para os seus educandos”, seis (37,5%) afirmaram que “não era costume” e dois (12,5%) não responderam a esta questão. Dos que afirmaram que sim, um (33,33%) disse que a professora referia “sempre” esses benefícios e dois (66,67%) não responderam sobre essa frequência. Os EEF também afirmaram que a professora “não” tinha o hábito de referir os benefícios dos EE lerem histórias para os seus educandos (9; 56,25%) e os que afirmaram que “sim” (7; 43,75%). Três EEF (42,86%) afirmaram que ela tinha por prática referir “sempre” estes benefícios, dois (28,57%) disseram que ela apenas o fazia “às vezes” e dois (28,57%) não responderam a esta questão (Tabela 70, p. 43, vol. 2).

Em relação à questão da professora referir os benefícios dos seus educandos lerem livros também obtivemos respostas diferentes por parte dos EE. A maioria dos EEM afirmou nunca ter ouvido a professora referir os benefícios dos seus educandos lerem livros (5; 31,25%), enquanto quatro (25%) EEM afirmaram que “sim” e dois não responderam a esta questão. Os

EEF dividiram as suas respostas entre aqueles que afirmaram que “sim” (8; 50%) e aqueles que afirmaram que “não” (8; 50%). Dos quatro EEM que disseram que “sim”, dois (50%) disseram que ela o fazia “sempre” e outros dois (50%) não responderam a esta pergunta. Os EEF, na sua maioria, afirmaram que a professora só referia estes benefícios “em algumas” reuniões (3; 37,5%), dois (25%) disseram que “sempre”, um (12,5%) disse “de vez em quando” e dois (25%) não responderam a esta questão (Tabela 70, p. 43, vol.2).

A referência a sugestões de atividades por parte da professora nas reuniões dos EE, como forma de promover a leitura em família, também foi algo em que os EE não estiveram todos de acordo, afirmando uns que ela fazia várias sugestões e outros que nas reuniões a professora nunca fazia este género de sugestões.

Assim, seis (37,5%) EEM proferiram que a professora “não” fazia sugestões de atividades e apenas um (6,25%) afirmou que tal acontecia, havendo ainda quatro (25%) que não responderam a esta questão. A maioria dos EEF também afirmou que a professora “não” fazia este tipo de sugestões (12; 75%) e apenas três (18,75%) disseram que “sim”, havendo um (6,25%) que não respondeu a esta questão. O EEM que respondeu afirmativamente pronunciou que a professora referia “sempre” várias atividades de promoção de leitura em família (1; 100%). Um (33,33%) EEF também referiu que a professora sugeria “sempre” várias atividades, mas houve outro EEF (33,33%) que disse que ela apenas o fazia “em algumas” reuniões e um terceiro EEF (33,33%) que não respondeu a esta questão (Tabela 70, p. 43, vol. 2).

4.3.5 Conhecimento do PNL

Por fim, quisemos investigar se os EE conheciam o PNL, a lista de livros recomendada, e sobretudo se tinham conhecimento se este plano era aplicado na sala de aula dos seus educandos e se tinham notado alguma diferença nos hábitos de leitura dos seus educandos com a aplicação do mesmo.

A maioria dos EE declarou que “não” conhecia o PNL (12 EEM: 75%; 9 EEF: 56,25%). Os EE que o conheciam (4 EEM: 25%; 7 EEF: 43,75%) afirmaram que obtiveram esta informação através da “escola” (2 EEM: 50%; 4 EEF: 57,14%), dos “seus educandos” (1 EEM: 25%; 3 EEF: 42,86%) ou da “Internet” (1 EEM: 25%). Os EE que declararam que não conheciam o PNL justificaram com evasivas do género “nunca tive conhecimento” (2 EEM: 16,67%; 1 EEF: 11,11%) ou “nunca ninguém me informou” (1 EEM: 8,33%; 1 EEF: 11,11%), sendo que, na sua maioria, os EE não responderam a esta questão (9 EEM: 75%; 7 EEF: 77,78%) (Tabela 71, p. 44, vol. 2).

Como os EE, na sua maioria, desconheciam o PNL (Tabela 71, p. 44, vol. 2), também desconheciam a lista de livros recomendados por este plano para as diferentes idades dos seus educandos (12 EEM: 75%; 10 EEF: 62,5%). Os que afirmaram conhecer essa lista de livros (3

EEM: 18,75%; 6 EEF: 37,5%) confirmaram que obtiveram esta informação através da “escola” (1 EEM: 33,33%; 4 EEF: 66,67%), “da Internet” (2 EEM: 66,67%; 1 EEF: 16,67%) ou do “seu educando” (1 EEF: 16,67%) (Tabela 72, p. 44, vol. 2).

Se a maioria dos EE não tinha conhecimento do PNL, também “não” tinha conhecimento da sua aplicação na sala de aula dos seus educandos pela professora (11 EEM: 68,75%; 9 EEF: 56,25%). Os que responderam positivamente a esta questão (3 EEM: 18,75%; 7 EEF: 43,75%) confirmaram que obtiveram esse conhecimento “através dos seus educandos” (3 EEM: 100%; 4 EEF: 57,14%) e da “professora” (3 EEF: 42,86%) (Tabela 73, p. 45, vol. 2).

No que respeita aos possíveis impactos do PNL nos hábitos de leitura dos seus educandos, coerentemente a maioria dos EE não respondeu à questão em que esta situação se colocava (9 EEM: 56,25%; 7 EEF: 43,75%). Se na sua maioria os EE não tinham conhecimento do PNL (12 EEM: 75%; 9 EEF: 56,25%), nem da lista de livros recomendados pelo PNL (12 EEM: 75%; 10 EEF: 62,5%), nem da sua aplicação na sala de aula pela professora titular (11 EEM: 68,75%; 9 EEF: 56,25%), não podiam avaliar os impactos deste plano nos hábitos de leitura dos seus educandos (Tabela 74, p. 45, vol. 2). Assim, os poucos EEM que responderam a esta questão (4; 25%) afirmaram na sua maioria que o PNL “não” teve impacto nos hábitos de leitura dos seus educandos, contrariamente aos EEF que responderam afirmativamente na sua maioria (5; 31,25%) (Tabela 74, p. 45, vol. 2).

Dos EEM que reponderam “sim” (3; 18,75%) apenas um (33,33%) justificou (“ajudou-a a incentivar a ler”). Os demais, ou desconheciam (1, 33,33%) ou não responderam (1, 33,33%) qual foi o impacto do PNL no seu educando. Os EEF que responderam “sim” (5, 31,25%) referiram algumas das formas de impacto percebidas: “ajudou-a a incentivar a ler” (1; 20%), “mais interesse pela leitura” (1; 20%) “todas as noites pede para lhe ler livros” (1; 20%), “ficou mais entusiasmada pela leitura” (1; 20%) e “passou a gostar mais de ler” (1; 20%) (Tabela 74, p. 45, vol. 2).

4.4 Entrevista realizada com a professora titular⁵⁴

No momento em que foi realizada a entrevista, a professora titular não residia na mesma localidade onde se situava a escola onde lecionava, deslocando-se todos os dias da semana para a mesma, perfazendo uma média de 70 km/dia (ida e volta). Possuía trinta e um anos de serviço, quatro deles no Agrupamento Vertical de Escolas onde decorreu a investigação, exercendo o cargo de professora titular da turma em análise.

A professora entrevistada referiu gostar “*imenso de ler*”, porque com a leitura “*viaja, conhece e sonha*”, costumando ler livros “*sempre que pode*”, embora lamentasse que “*infelizmente lê pouco*” porque “*não tem tempo*” revelando em jeito de desabado que o

⁵⁴ Esta entrevista encontra-se completa no apêndice 6 e uma síntese dos resultados no apêndice 7

professor era bombardeado com burocracia restando-lhe pouco tempo livre para se dedicar a outras atividades, como por exemplo ler. Referiu que preferia ler “romances” e “livros técnicos sobre a atualização do ensino” porque “adora histórias com finais felizes” e porque “gosta de adquirir conhecimentos sobre o ensino em geral”. Declarou não existir nenhum tipo de livro que não gostasse de ler, embora não lhe seduzissem os “policiais”. Disse que não conseguiu especificar, até hoje, quais os tipos de livros que gostou mais de ler (“gosta de ler imensos”).

Quanto à aquisição, declarou ter por “hábito comprar livros” “para si, marido, filhos e pessoas amigas”, pois considera que todo bom professor é um bom leitor (“um bom professor deve ser um leitor e um estudante permanente”).

Quando perguntamos se era leitora da BE em estudo, respondeu positivamente, mas afirmou que o era dentro da sala de aula. Achava a biblioteca bem apetrechada (“imensos livros e os técnicos são muito simpáticos e competentes”) e disse que requisitava, “esporadicamente” e “sempre que pode e necessita”, livros que não faziam parte da leitura orientada em sala de aula. Estes livros eram para “ler” e para “complementar algum tema a explorar com os alunos”. Referiu que era costume procurar esta Biblioteca para participar em atividades com os seus alunos, nomeadamente, “ateliês de leitura, escrita e expressão plástica”. Estes ateliês, na altura, eram desenvolvidos por técnicos da BE com turmas da escola. Participava neste género de atividades “sempre que são promovidas”, talvez “duas a três vezes por período”.

Declarou que “Não” era leitora da BM do Concelho por “falta de tempo” e que também “não” costumava procurar esta biblioteca para desenvolver atividades. Não o fazia por várias razões (“porque o percurso a pé entre a escola e a Biblioteca Municipal é longo e não há transportes disponíveis; porque a escola é muito solicitada com diversas atividades e não pode participar em todas, pois há um programa a cumprir e a necessidade de preparar os alunos do 4º ano para as provas de aferição”). Também declarou “não” ser leitora de outras bibliotecas municipais por “falta de tempo”, preferindo “comprar livros para ler em casa” do que se deslocar a estes espaços.

Em relação ao PNL, achava que era “bastante importante, principalmente porque obriga todos os professores a debruçarem-se sobre a leitura, a partilhar opiniões e desenvolver hábitos de leitura nos alunos”. Confirmou que o PNL era implementado na escola, sendo promovido através de “dramatizações, elaboração de textos, anúncios e poemas”. Para dar cumprimento às exigências deste plano a professora diz que tentou “documentar-se e assim pensa ter realizado um trabalho razoável”.

Na sua opinião deviam fazer parte deste plano todas as “atividades que contribuam para o desenvolvimento e aquisição de conhecimento” e os intervenientes a participar deviam ser “professores com um carisma especial para promover a leitura”.

Também referiu que este plano contribuiu para a melhoria das suas práticas pedagógicas, pois *“houve um contacto mais sistemático com o livro e o praticar a leitura diária contribuindo para que pudesse explorar melhor todos os temas a lecionar”*.

Na turma implementou *“diariamente”* o PNL através de atividades como: *“leitura silenciosa e coletiva; dramatizações; representações simbólicas e pictóricas de histórias; poemas; canções; avisos e exposições que sempre tentou realizar com alegria e empenhamento”*, avaliando que conseguiu favorecer a criação de hábitos de leitura nos seus alunos (*“através destas atividades os alunos são estimulados e manifestaram o desejo de ler sempre mais requisitando livros na Biblioteca Escolar. Desenvolveram competências ao nível da oralidade, da escrita e da compreensão”*).

Mencionou que nas reuniões de EE tinha o costume de referir os benefícios dos pais lerem histórias para os educandos (*“sempre que pode”*, tal como disse) e os benefícios dos alunos lerem livros. Segundo disse, esta menção foi efetuada em todas as reuniões desde o 1º ano de escolaridade (*“Sempre referi que os alunos deviam ouvir histórias, observar imagens e a partir daí informei-os que era importante os alunos requisitarem livros, sobretudo no período de férias”*). Admitiu que nessas reuniões não tinha o costume de sugerir atividades de estímulo da leitura em família, alegando problemas em o fazer (*“porque os pais/encarregados de educação têm uma vida muito atarefada e não podem dispensar tempo para essas atividades. Além disso, os alunos são oriundos de aldeias muito distantes da escola e por esse motivo têm que sair muito cedo de casa e regressam muito tarde”*).

Sendo assim, a professora referiu *“que não é fácil através do Plano Nacional de Leitura ou através de qualquer outro projeto favorecer a criação de hábitos de leitura no meio familiar dos seus alunos. Existem os que leem bastante e esses conseguem-se motivar ainda mais, mas também temos encarregados de educação que não se conseguem incentivar por falta de tempo e existem outros que mal sabem ler”*.

Desde o 1º ano que fez propostas de atividades na escola no âmbito da promoção da leitura onde participassem alunos e pais ou outros familiares, mas considerou que para os encarregados de educação era difícil participarem, pelo facto de não viverem na cidade onde se localiza a escola dos seus educandos e terem profissões que não lhes permitiam estar presentes em atividades na escola durante o período letivo.

Referiu que *“fiz tudo o que estava ao meu alcance para promover a leitura independentemente do Plano Nacional de Leitura. Como já disse, este plano veio reforçar os hábitos de leitura diária para professores e alunos dentro da sala de aula, mas independentemente do plano, na sala de aula destes alunos lêem-se histórias, pratica-se o reconto oral, elaboram-se poesias, fazem-se dramatizações entre outras atividades”*.

Na sua opinião, se a leitura orientada em sala de aula fosse efetuada por um técnico/bibliotecário ou outro professor (AEC) *“iria permitir desenvolver-se outro tipo de*

leitura e de iniciativas, pois teriam formação específica para o efeito e iria enriquecer o conhecimento dos alunos e do professor titular, porque com os programas curriculares extensos e toda a burocracia (avaliações) o professor deixa de ter tempo para se dedicar a outras atividades.

4.5 Entrevista realizada com a professora bibliotecária⁵⁵

A professora bibliotecária residia na cidade onde se localizava a Biblioteca Escolar, seu local de trabalho. Na altura da investigação possuía 17 anos de serviço e desempenhava, havia quatro anos, o cargo de professora bibliotecária na Escola.

Na sua entrevista, referiu que gostava de ler livros de *“ficção, poesia, texto dramático e informativo”*, preferindo este tipo de leitura porque *“enriquecem e alargam o conhecimento, além disso, esta leitura é um passatempo”*, não conseguindo especificar tipos de livros que não gostasse de ler (*“gosto de ler, gosto de ler qualquer coisa...”*).

Quanto à aquisição dos livros que lia, declarou que tinha por hábito comprar livros *“para si, para a filha e por vezes para oferta.”*

Quando perguntamos se achava que a BE estava bem apetrechada disse-nos que no geral sim, mas que isso dependia do ponto de vista (*“que é uma questão difícil de dar resposta porque os professores bibliotecários acham que falta sempre alguma coisa, mas assume que na generalidade a Biblioteca Escola está bem apetrechada. Possui um bom fundo documental, secção informática e mobiliário funcionais”*).

No que respeita à frequência à BE pelos alunos, declarou que era *“muito”* frequentada e que os mesmos gostavam muito daquele espaço (*“É gratificante ver o entusiasmo que demonstram quando se fala em ir à BE e quando nos abordam”*). A secção mais procurada por eles, segundo disse, era a *“secção de informática, para realização de trabalhos escolares”* e complementou com dados: *“estima-se que passaram, em média, por esta secção 12.278 alunos durante o ano letivo”*. Também afirmou que os alunos tinham por *“hábito requisitar livros”* nesse espaço, principalmente *“livros de literatura infanto-juvenil”*, sendo a *“classe de religião e teologia a menos requisitada”*. Os professores, segundo disse, também *“costumam requisitar livros”* na BE, *“para leitura própria”* e *“para leitura orientada em sala de aula”*, para além de procurarem o espaço para desenvolverem *“atividades de leitura, dramatização e pesquisa em suporte informático”*. A professora considerou que a BE era frequentada também pelos EE, alegando mais de um motivo: *“... com o intuito de conhecer a BE do seu educando participando assim em algumas atividades que lhes são propostas”*; *“requisitam livros nesta biblioteca para lerem aos seus educandos”*.

⁵⁵ Esta entrevista encontra-se completa no apêndice 6 e uma síntese dos resultados no apêndice 7

Na opinião da professora bibliotecária *“um bom professor é um bom leitor porque o professor deve ser um leitor permanente, a leitura é uma atividade essencial ao desenvolvimento do ser humano, permitindo ao homem situar-se com os outros, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e o alargamento de experiências”*.

Nesta biblioteca, segundo confirmou a professora bibliotecária, não existia a obrigatoriedade de inscrição de leitores estando aberta a todos os alunos do Agrupamento e da Escola em questão. As estatísticas de visitas a este espaço não estavam contabilizadas no momento da realização deste trabalho, mas apuramos que durante o ano letivo 2009-2010 registaram-se 1.570 empréstimos de livros, não contado com os livros do PNL que faziam parte da leitura orientada em sala de aula, nem com os empréstimos interbibliotecas realizados.

A professora bibliotecária deu como exemplos de atividades que realizava para promover a valorização da BE na ocupação dos tempos livres dos alunos os seguintes: ateliês, leituras, pesquisas e prática de monitoria. Também disse que articulava o Plano de Atividades da BE com o Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas, *“programando actividades que visam os objectivos previstos por este agrupamento”*.

A Câmara Municipal e o Agrupamento Vertical de Escolas assinaram no ano 2009 um protocolo de cooperação entre a BM e as BE (no âmbito do SABE). Por esse motivo, quisemos saber qual a opinião da professora bibliotecária sobre o trabalho prestado por este serviço. Na sua opinião, *“a Biblioteca Municipal através do SABE tem tido um papel importante na promoção da leitura e o apoio dado às BE tem sido fundamental”*. Segundo declarou, era costume programar em conjunto com as outras BE do Agrupamento e com a BM, atividades e projetos que visavam o desenvolvimento de competências de hábitos de leitura, dando como exemplo: o projeto *“Sementes de Leitura (Hora do Conto nos Jardins de Infância, Lares da 3ª Idade e Centros de Dia); Baús de Leitura; Leituras na Rádio Local; exposições e Feiras do Livro”*. Para além destes projetos, também indicou que desenvolvia atividades de cooperação com outros parceiros como a *“Rádio Local, Lares de 3ª Idade e outros Agrupamentos de Escolas”*.

Da experiência de oito anos da BE na RBE, indicou ter advindo melhorias, como o *“aumento do fundo documental, a aquisição de material e a promoção de actividades”*. Assim, com a entrada na RBE esta BE, segundo disse, *“conquistou mais leitores, pois com novas obras e estas sendo actuais, atractivas e apelativas é cada vez maior o número de alunos visitantes e assíduos da BE, aumentando este número no decorrer dos anos”*.

Quisemos aferir informações sobre a aplicação do PNL e para isso fizemos um conjunto de várias questões. Começamos por perguntar qual a importância que atribuía a este Plano, sendo-nos respondido que *“é de grande importância, uma vez que, com este programa criaram-se ligações entre os diversos grupos da comunidade escolar e não só. Incentivou-se cada vez mais a leitura diária nos vários contextos de interacção”*. Declarou que o PNL era

implementado na Escola onde é professora bibliotecária, através da *“prática de leitura diária no contexto de sala de aula e no espaço da BE”*. Segundo disse, a BE punha em prática os objetivos do PNL, através dessa mesma prática e também *“(…) dos Baús de Leitura, Sementes de Leitura e articulação com a família”*. Na sua opinião, com o PNL conseguia favorecer a criação de hábitos de leitura nos alunos da Escola e sentia que tinha informação e orientação necessária para dar cumprimento ao que era exigido pela RBE e pelo PNL (*“a RBE proporciona formação, esclarecimentos e apoio directo ou através da Coordenadora Interconcelhia aos Professores Bibliotecários”*). Os intervenientes que deveriam participar nas atividades propostas do PNL, na opinião desta professora bibliotecária, eram *“a comunidade escolar, a comunidade em geral e as famílias em particular”*.

Para apurarmos indícios sobre a prática de leitura dos professores que lecionavam na Escola questionamos sobre o hábito destes requisitarem livros na BE ao que nos foi respondido que *“os professores requisitam livros do PNL que fazem parte da leitura orientada em sala de aula e os professores requisitam livros, não contado com os livros do PNL, que fazem parte da leitura orientada em sala de aula”*. Também referiu que os livros que requisitavam eram para *“empréstimo domiciliário e para leitura autónoma na sala de aula”*. Quanto à frequência, referiu que os professores tinham por hábito requisitar livros *“semanalmente”*, classificando o número de requisições efetuadas durante o ano letivo 2009/2010 de *“bom”*.

Quanto às atividades que costumava propor, no âmbito do PNL, disse que ao longo do ano letivo fez ou propôs atividades na BE, onde participaram alunos e pais ou outros familiares, organizando atividades como, *“Chá e Poesia, Porta Aberta, Sarau Literário entre outras”*. Também fez ou propôs atividades fora da BE, como por exemplo: *“Sementes de Leitura que é uma actividade que se destina aos Jardins de Infância, Lares da 3ª Idade e Centros de Dia e os Baús de Leitura que é um projecto de distribuição de livros pelos Jardins de Infância do concelho. Estas actividades realizam-se mensalmente”*.

A professora bibliotecária não respondeu à questão sob o apelo de dar algumas sugestões sobre pontos que considerasse que deveriam ser melhorados no âmbito dos projetos do PNL. Em relação à leitura orientada em sala de aula ser efetuada por um técnico-bibliotecário ou outro professor (AEC) era de opinião *“que seria uma mais valia para a promoção da leitura junto aos alunos.”*

4.6 Entrevista realizada com a vereadora da cultura da Câmara Municipal⁵⁶

A vereadora da cultura residia na cidade do Concelho em que realizamos o estudo. Na altura da investigação possuía 14 anos de serviço na Câmara Municipal e 10 anos no cargo de vereadora do pelouro da Cultura, Educação e Ação Social.

⁵⁶Esta entrevista encontra-se completa no apêndice 6 e uma síntese dos resultados no apêndice 7

A vereadora da cultura considerou o PNL importante e com um papel preponderante na promoção da leitura, sendo de opinião que os intervenientes que deviam participar nas atividades propostas por este Plano eram *“as bibliotecas públicas, bibliotecas escolares, instituições de ensino, IPSS, instituições culturais e públicos em geral”*. Os intervenientes que referiu já participavam em várias atividades propostas por este Plano até porque eram desenvolvidas atividades específicas para cada um deles. Também referiu que o PNL era implementado na BM do Concelho desde 2009, através de diversas atividades desenvolvidas com diferentes públicos, como por exemplo: *“(…) horas do conto desde bebés até à terceira idade; hora do conto na rádio local; baús de leitura em escolas, cafés, pastelarias, Centro de Saúde e [outros locais]; olimpíadas da leitura; a BM vai à escola secundária; a BM na praia do Azibo, feiras do livro entre outras”*. Por isso, a seu ver, através do PNL *“favoreceu-se a criação de hábitos de leitura nos munícipes do concelho registando-se um aumento de leitores na BM. Em Junho de 2010 a Biblioteca Municipal tinha inscritos 1.549 leitores”*.

Quanto à possibilidade de outro profissional trabalhar os livros do PNL em sala de aula, disse que *“é algo em que se tem vindo a pensar, pois temos a certeza que uma parceria neste âmbito traria bons resultados e poderá ser executada por técnicos da Biblioteca Municipal. Quanto a ser efectuada por professores das AEC estou convicta de que se a lei evoluísse nesse sentido iriam motivar-se mais alunos para a prática da leitura, pois um profissional apenas encarregue deste projecto teria mais disponibilidade para o trabalhar de forma mais eficaz”*.

A constituição da RBE, a seu ver também *“foi de grande importância, porque através deste programa instalaram-se e renovaram-se várias Bibliotecas Escolares”*. Com a entrada das bibliotecas do Agrupamento de Escolas do município na RBE, conforme avaliou, *“verificaram-se mudanças substanciais ao nível dos espaços, equipamentos, fundo bibliográfico e actividades de promoção da leitura”*.

A vereadora da cultura era de opinião que a constituição e o trabalho prestado pelo SABE *“favoreceu a criação de hábitos de leitura nos alunos do Agrupamento de Escolas do município, porque existe um reforço relativamente às actividades desenvolvidas no âmbito da promoção do livro e da leitura uma vez que há um grupo de parceiros envolvidos e a trabalhar para o mesmo objectivo”*.

Relativamente às alterações legais ao longo dos tempos, no âmbito da Educação e da Cultura, a vereadora referiu que *“segundo a lei nº159/99 de 14 de Setembro, é da competência dos órgãos municipais (art.º 19 e 20) a gestão e a realização de investimentos públicos em estabelecimentos de educação pré-escolar, escolas do ensino básico e bibliotecas. Sendo também da competência do município apoiar o desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa e extra-escolar”*. Ainda, segundo disse, *“(…) foram atribuídas funções essenciais às Câmaras Municipais, no desenvolvimento e apoio de actividades de carácter educativo e cultural. As alterações na legislação portuguesa complementadas com vários*

programas que o governo foi apresentando, fez com que as Câmaras Municipais pudessem actuar junto da comunidade no desenvolvimento e promoção da leitura”.

Segundo o seu parecer, as mudanças que se deveriam efetuar para que se conquistassem e fidelizassem mais leitores no Concelho, *“deviam ser mudanças ao nível das mentalidades das pessoas. Devia haver uma consciencialização de todos, de que a leitura é importante, pois bons leitores serão bons alunos e estarão bem preparados para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo e aos novos desafios que a sociedade lhes vai propondo”.*

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho contribuiu para uma reflexão séria em torno dos hábitos e práticas de leitura e contribuiu para aprofundar os nossos conhecimentos a respeito do tema em questão, a fim de compreender melhor o conceito tratado neste trabalho. Este assunto é muito vasto e complexo, tendo sido apenas focados alguns aspetos deste tema com o intuito de promover a discussão em torno de uma matéria que não pode cair no esquecimento e para a qual é necessário desenvolver, constantemente, medidas de incentivo.

Após realização da **fundamentação teórica**, chegamos à conclusão, que a leitura é um meio essencial pelo qual o ser humano evolui e transforma a sociedade. A leitura promove a autoestima dos cidadãos e a integração social, desenvolve um olhar crítico e possibilita formar uma sociedade consciente. É um fator de mudança dos indivíduos e um instrumento necessário para compreender o mundo. A leitura é importante em todos os contextos, sendo a família preponderante no primeiro contacto que se tem com os livros e nos estímulos que desenvolvem nas crianças, para a leitura. Se as crianças forem criadas em ambientes recetivos à leitura é provável que no futuro elas conservem o gosto de ler.

O que se tem verificado através de vários estudos e no contexto da sociedade atual é que o acesso ao livro e à leitura deve ser estimulado pela família, pelos professores, na escola e nas bibliotecas. Os familiares, os professores e os bibliotecários são os principais mediadores da leitura e exercem funções primordiais nesta área.

À escola foi dada a incumbência de formar leitores sendo o professor o principal executor dessa missão e terá o dever de apresentar o universo da leitura aos seus alunos. O papel do professor mediador, animador e facilitador de descobertas de leituras implica um ação pedagógica voltada para a criação de estímulos, de forma a que os alunos possam aprender vários géneros literários, aprimorando a linguagem oral e escrita e de forma a que os alunos vão desenvolvendo o gosto pela leitura. A maneira como o professor realizar essa tarefa será decisiva para despertar ou não o interesse pela leitura.

Muitas vezes o professor apenas lê o que é obrigado a ler para cumprir os objetivos que os programas, que o Ministério de Educação lhe apresenta o que gera uma leitura sem envolvimento, sem motivação e isto não será a metodologia mais adequada para formar leitores, leitores críticos. Mas o professor tem de aplicar nas suas aulas uma metodologia capaz de despertar nos alunos o prazer pela leitura. O professor tem de demonstrar o seu amor pela leitura dentro da sala de aula, tem de demonstrar o seu entusiasmo e conhecimento literário para levar a bom porto a sua empreitada de formar leitores. Não apenas formar leitores, mas formar leitores críticos, fornecendo aos alunos o conhecimento, os meios que os tornem capazes de lidar com os desafios da sociedade onde estão inseridos. Mas, os professores como agentes transformadores, como mediadores da leitura, precisam, de estar instrumentalizados e

capacitados para desempenharem a sua tarefa. Os professores precisam de possuir formação para o ensino e criação de hábitos de leitura nos alunos. Precisam de possuir uma qualificação de qualidade adequada a perseguir padrões elevados de literacia, de forma a garantir o sucesso do ensino e da promoção da leitura.

As Bibliotecas Públicas/Municipais e as BE são lugares de excelência na promoção da leitura. As bibliotecas são espaços que podem contribuir para o despertar crítico dos alunos e dos cidadãos em geral, tendo em vista os diferentes documentos que possuem, disponibilizados em vários suportes, e os diferentes serviços e atividades que desenvolvem. Uma das principais funções das bibliotecas é tornar a informação acessível a todos. O acesso à informação, a sua difusão e a sua livre circulação são elementos essenciais para todos.

No mundo atual, é exigido que estejamos bem informados, pois o homem necessita ter informação para poder atuar de forma produtiva. É através da informação adequada que o ser humano a poderá transformar em conhecimento podendo aplicá-la de forma significativa.

Neste contexto, o bibliotecário deverá ser o mediador da informação que contribuiu para a geração do conhecimento e formação do cidadão, passando a biblioteca a emergir de forma significativa, deslocando o seu foco de interesse de guarda do documento para a difusão da informação. Assim, a BM e a BE devem formar redes (concelhias-locais, nacionais e internacionais) de parceria em interação colaborativa na partilha de informação, documentos e atividades procurando a promoção da leitura num público mais abrangente, sendo urgente encontrar estratégias e executá-las com qualidade para que os níveis de literacia do nosso país não se situem abaixo da média.

Com vista a fazer face a este problema o Ministério da Educação em articulação com os ministérios da Cultura e dos Assuntos Parlamentares lançou o PNL. O PNL dirigiu-se à generalidade dos cidadãos, embora, durante uma primeira fase de cinco anos, a sua ação prioritária se focalizasse na população escolar do ensino básico. E, devido à adesão dos principais agentes, famílias, professores, bibliotecários e organizações de promoção da leitura, à mobilização de esforços e recursos e ao apoio de autarquias, organizações da sociedade civil e empresas, registaram-se resultados positivos na área da promoção da leitura, como demonstraram os estudos de avaliação externa deste Plano, a cargo do CIES-ISCTE.

No que se refere à **parte empírica do nosso estudo**, este desenvolveu-se tendo em conta a fundamentação teórica realizada e o plano metodológico traçado. Assim, procuramos, de uma forma mais específica, analisar e refletir sobre as práticas de leitura e o cumprimento dos objetivos do PNL, e de uma forma mais abrangente, agitar as consciências dos mediadores da leitura e dos decisores políticos.

Perante as perguntas de partida deste projeto de investigação, tentamos perceber se o PNL estava a ser executado na sala de aula, se os seus objetivos estavam a ser cumpridos pela professora titular da turma investigada, se as práticas levadas a cabo por esta contribuíam para a

promoção de hábitos de leitura nos seus alunos e qual era o envolvimento de outros intervenientes, tais como a família e as respetivas bibliotecas (escolar e municipal). Perante os objetivos específicos que nos propusemos, tentamos aferir sobre hábitos de leitura de uma turma de alunos do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico de um AVE situado no norte de Portugal, bem como dos respetivos EE; sobre se a leitura era praticada em família e se esta envolvia-se em atividades de promoção de hábitos de leitura desenvolvidas pelas bibliotecas escolar e municipal; sobre se os objetivos do PNL estavam a ser cumpridos por parte da professora titular, por parte da professora bibliotecária e por parte das bibliotecas (escolar e municipal).

Os alunos que inquirimos disseram que gostam de ler porque a leitura é uma forma de aprendizagem e uma forma de passar os tempos livres e que geralmente têm por hábito ler todos os dias, lendo os livros do princípio ao fim, no quarto e em silêncio. Embora, todos os alunos tenham respondido que gostam de ler os EE não foram unânimes nesta afirmação, respondendo alguns que os seus educandos não gostavam de ler. Os EE desses alunos, na maioria, também disseram que gostam de ler, porque é uma forma de passarem os tempos livres e um meio de valorização pessoal. Mas, ainda que em minoria, também afirmaram o contrário.

Segundo os alunos em estudo, a leitura é praticada no seio familiar sobretudo de dois em dois dias. A maioria das pessoas adultas com quem estes alunos vivem costuma ler-lhes livros e são as mães que costumam ler-lhes mais livros, principalmente à noite quando se vão deitar. Os EEF subscrevem esta resposta acrescentando que leem para os seus educandos aos fins-de-semana. A maioria dos EEM respondeu que não lê para os seus educandos. Ainda, a maioria dos EE que promovem a leitura em família disseram que pedem aos seus educandos que lhes leiam em voz alta, leem livros com eles, contam histórias, compram e requisitam livros.

Na constante tentativa de formar leitores e de fazer com que estes adquiram o hábito/gosto pela leitura, a professora titular disse-nos, em entrevista, que além de por em prática o PNL na sala de aula desenvolve outras atividades, como por exemplo: leitura de histórias, reconto oral, leitura e elaboração de poemas, visualização de filmes, ilustrações e dramatizações de várias obras. Nas reuniões de EE refere, sempre que possível, os benefícios destes lerem histórias para os seus educandos e os benefícios dos alunos lerem livros. No entanto, reconhece que embora tente sensibilizar as famílias para a importância dos livros e da leitura nestas reuniões, não é fácil criar hábitos de leitura no meio familiar dos seus alunos, porque os EE têm vidas muito atarefadas e alguns mal sabem ler. No entanto, reafirma que sempre propôs atividades na escola durante o período letivo, no âmbito da promoção da leitura, onde participassem alunos e pais ou outros familiares, mas que a adesão era mínima, por isso admitiu não ser costume, nas reuniões, sugerir atividades que pudessem favorecer a leitura em família.

Apesar disso, a maior parte dos EE inquiridos disse que não era costume, nas reuniões, a professora referir os benefícios de ler histórias para os seus educandos e a maioria dos EEM

proferiram que a professora não costumava referir os benefícios dos seus educandos lerem livros, enquanto os EEF repartiram a sua resposta em igual número. Os EE declararam ainda, que a professora não fazia sugestões de atividades, nas reuniões, como forma de promover a leitura em família.

Como podemos verificar, algumas repostas da professora titular não coincidem com as respostas dos EE, embora nas ditas reuniões de EE todos os respondentes afirmaram estar presentes.

A professora bibliotecária, em entrevista, disse-nos que acha que a articulação do Plano de Atividades da Biblioteca Escolar com o respetivo Plano de Atividades do Agrupamento de Escolas e a programação de atividades com outras Bibliotecas Escolares e a Biblioteca Municipal, através do SABE, é algo de extrema importância na promoção da leitura, pois desenvolvem-se diversas atividades e rentabilizam-se recursos. A Vereadora da Cultura, também em entrevista, referiu que as diversas mudanças que se introduziram na legislação, ao nível da educação e da cultura, bem como o aparecimento de vários projetos nestas áreas, que visam aproximar os livros de potenciais leitores, fizeram com que se formassem leitores competentes preparados para os novos desafios da sociedade.

Segundo os alunos em estudo, o PNL foi aplicado na sala de aula pela professora titular. No entanto, as respostas dos alunos não foram unânimes em relação à periodicidade na aplicação de uma hora diária dedicada à leitura orientada na sua sala de aula. Alguns alunos responderam que o PNL foi trabalhado uma vez por semana e outros responderam que foi trabalhado todos os dias. Ainda, segundo os alunos são diversas as sequências de atividades trabalhadas na sala de aula após a leitura de uma obra, como por exemplo: resumo oral; resumo escrito; fichas de leitura; desenhos; jogos didáticos; dramatização e pesquisa de palavras difíceis. A professora titular, na sua entrevista, aponta como exemplos: leitura silenciosa e coletiva; dramatizações; representações simbólicas e pictóricas de histórias; poemas; canções; avisos e exposições.

A professora bibliotecária disse-nos que a criação do PNL foi de grande importância, por isso, é implementado na escola onde trabalha e a Biblioteca Escolar põe em prática os objetivos deste Plano através de vários projetos, como por exemplo: distribuição de livros pelas salas (leitura orientada em sala de aula); baús de leitura; sementes de leitura entre outros. A Vereadora da Cultura também proferiu, quando entrevistada, que a criação do PNL foi importante, por isso, estabeleceu-se um protocolo entre a Câmara Municipal e a comissão do PNL. A Biblioteca Municipal também põe em prática os objetivos deste Plano, individualmente e em parceria com as Bibliotecas Escolares do Agrupamento de Escolas e com o Campus Académico do Nordeste, do seu município.

A professora titular, a professora bibliotecária e a vereadora da cultura disseram-nos que são de opinião que seria muito mais eficaz na criação de hábitos de leitura nos alunos e na

atuação junto das famílias se a aplicação do PNL em leitura orientada em sala de aula fosse desenvolvido por um técnico/bibliotecário ou por um professor das AEC como disciplina autónoma. Uma vez que o gosto pela leitura está associado aos estímulos que se proporcionam aos bebés em contexto familiar é muito importante o envolvimento das famílias neste percurso.

Apesar da sua importância ter sido reconhecida por todos, algo certamente falha, porque a maioria dos EE declarou que não conhece o PNL; aqueles que têm conhecimento deste Plano obtiveram-no através da escola, dos seus educandos ou da Internet. Por conseguinte, os EE, na sua maioria, não têm conhecimento se o PNL é aplicado na sala de aula dos seus educandos. A maior parte deles também desconhece a lista de livros recomendados por este Plano para as diferentes idades. Os que conhecem a lista de livros recomendados receberam esta informação através da escola, da Internet ou dos seus educandos.

A frequência e as atividades desenvolvidas pelas pessoas que fizeram parte da nossa amostra foram diferentes na Biblioteca Escolar e na Biblioteca Municipal em causa. Todos os alunos inquiridos responderam que frequentavam a Biblioteca Escolar indo, na sua maioria, a este espaço uma vez por semana. Em relação à frequência da Biblioteca Municipal as respostas dividiram-se entre os que frequentam e os que não frequentam. Aqueles que costumam ir a esta biblioteca declararam que apenas o faziam uma vez por ano. As respostas dos EE não coincidiram na totalidade com as dos alunos. Embora a maioria dos EE tenha afirmado que os seus educandos frequentavam a Biblioteca Escolar houve alguns que responderam que não e outros não sabiam dizer. Apenas um EEF respondeu afirmativamente que o seu educando frequenta a Biblioteca Municipal, ao passo que os restantes responderam negativamente.

A professora bibliotecária, na entrevista, referiu que a Biblioteca Escolar é muito frequentada pelos alunos desta escola, sendo a secção de informática a mais procurada. A professora bibliotecária apontou algumas atividades que se realizaram na Biblioteca Escolar com as famílias dos alunos, como por exemplo: chá de poesia, porta aberta e sarau literário. A professora titular da turma em estudo, disse-nos, também na sua entrevista, que era costume frequentar a Biblioteca Escolar e requisitar livros mas, esporadicamente. Também admitiu que não frequentava a Biblioteca Municipal do Concelho, nem outras Bibliotecas Municipais, por falta de tempo. Segundo a professora bibliotecária, a Biblioteca Escolar era frequentada por EE para participarem em atividades com os seus educandos.

Os alunos e a professora titular referiram que eram planeadas atividades de leitura que envolviam visitas à Biblioteca Escolar onde se desenvolviam ateliês de leitura, escrita e expressão plástica, não sendo a BM do Concelho contemplada com este género de atividades. A professora bibliotecária informou-nos que eram preparadas muitas atividades pelos professores na Biblioteca Escolar, como por exemplo: leitura, dramatizações e pesquisas. De acordo com esta, os técnicos da Biblioteca Escolar também promoviam muitas atividades de tempos livres, como por exemplo: ateliês, leituras, pesquisa e formação de monitores, além de fomentarem a

utilização de todos os seus recursos junto à comunidade escolar e comunidade em geral com atividades sempre ligadas à leitura.

No entanto, e apesar do desenvolvimento de várias atividades e do empenhamento dos intervenientes na área da educação e da cultura, as respostas sobre os impactos nos hábitos de leitura dos alunos em estudo com a aplicação do PNL foram divergentes. A maioria dos EEM afirmaram que não houve nenhum impacto, enquanto a maioria dos EEF afirmaram que houve um impacto substancial nos hábitos de leitura, pois os seus educandos passaram a ler mais e a ter melhores notas. A professora titular também foi de opinião que se criaram hábitos de leitura na turma, pois os alunos manifestaram o desejo de ler cada vez mais no decorrer do ano letivo. A vereadora da cultura referiu que com a criação da RBE e com a aplicação do PNL, nestas bibliotecas e na Biblioteca Municipal, verificou-se um aumento significativo de munícipes leitores na Biblioteca Municipal (1. 549 leitores em junho de 2010) e nos locais onde esta atuava, como por exemplo, nos cafés, pastelarias, hospital, bombeiros voluntários, centros de acolhimento, lares da 3ª idade, centros de dia e agrupamento de escolas do Concelho.

No decorrer do trabalho, particularmente no contexto empírico, ficou bem patente que a maioria das famílias em estudo não possui hábitos consolidados de leitura, embora tenham confirmado, de algum modo, o seu gosto pela leitura. Constatou-se que a maior parte dos indivíduos do sexo masculino não costuma ler para si nem para os seus educandos, e que são as mulheres que costumam ler mais e são as que leem para os seus educandos à deitada da cama. Ambos não são frequentadores de bibliotecas, não costumam participar em atividades de promoção da leitura, nem conhecem o PNL.

É certo que as BM e as BE possuem um papel muito importante na promoção da leitura e que o PNL foi um contributo valioso para a criação de hábitos de leitura nos alunos, e vários dos nossos intervenientes assim o disseram. No entanto, registamos que o PNL por si próprio não produz elevados níveis de literacia, pois é necessário um grande envolvimento dos professores e de todos os demais mediadores da leitura, entre eles a família.

As respostas às nossas questões de partida variam consoante a opinião dos intervenientes da amostra e das notas de campo recolhidas nas observações. Através destas verificamos que, de facto, o PNL estava a ser executado na sala de aula e que as atividades realizadas eram centradas nos livros que a BE punha à disposição das turmas, mas como as nossas observações não foram diárias não conseguimos ter a perceção sobre se este objetivo era cumprido na totalidade. Nos dados obtidos através de inquéritos aplicados aos alunos, conforme mencionamos acima, obtivemos resultados semelhantes, ou seja, a maioria dos inquiridos respondeu que o Programa era realizado na sala de aula, mas as respostas quanto à periodicidade não foram de todo conclusivas. Se nos ativermos à maioria das respostas, apenas se liam os livros do PNL, na sala de aula destes alunos, uma vez por semana, e, sendo assim, este objetivo não estaria a ser cumprido. Os EE não demonstraram ter conhecimento sobre se o PNL era

aplicado na sala de aula pela professora titular. A professora, por sua vez, afirmou que todos os dias se lia na sua sala de aula e se faziam atividades centradas nos livros e na leitura.

Ainda, dentre os aspetos mais significativos deste estudo, realçamos os seguintes:

a) auferimos resultados favoráveis por parte de todos os intervenientes, no sentido de partilhar a execução do PNL com um técnico/bibliotecário ou a possibilidade deste plano ser executado por outro professor, como por exemplo, professores das AEC, pois estes teriam formação e disponibilidade para cumprirem todos os objetivos do PNL e assim criarem hábitos de leitura nos alunos;

b) apuramos que as famílias em estudo não se envolveram em atividades ligadas aos livros e à leitura dos seus educandos porque consideram que esta é uma tarefa dos professores, dando justificações circunstanciais, como a sua residência situar-se longe da escola ou não terem tempo para o fazer;

c) constatamos que os mediadores da leitura fazem algumas tentativas para envolverem as famílias, mas estas ainda estão relutantes. Também opinam que se deve continuar a desenvolver esforços para que as famílias percebam que têm um papel importante na promoção da leitura;

d) aferimos através das observações efetuadas que a professora titular recorre à BE para participar em atividades com os seus alunos e apuramos pela análise dos resultados dos questionários e das entrevistas que a BE é mais frequentada do que a BM, principalmente, por uma questão de localização, falta de tempo e falta de interesse;

e) apuramos que os alunos mais do que os EE participavam ativamente nas atividades desenvolvidas pelas bibliotecas, quase sempre acompanhados pela professora titular;

f) aferimos ainda, através do contacto que tivemos com todos os participantes da nossa amostra, que a maioria achava que se as bibliotecas fossem mais frequentadas o interesse pela leitura seria maior.

Devido à nossa experiência profissional na área da leitura e em função dos resultados obtidos nesta investigação, pensamos que, na escola, os professores devem aproveitar as reuniões de EE e dispensar algum tempo a mais para falarem de leitura. Devem aproveitar seriamente estas oportunidades para sensibilizar as famílias para a importância dos livros no

crescimento e desenvolvimento intelectual dos seus educandos, devem planear atividades conjuntas e devem trazer as famílias à escola.

Mas, para cumprirem estes deveres os professores têm de estar preparados e motivados para a leitura. É colocado nas mãos dos professores missões, objetivos e planos para os quais eles podem não estar motivados ou qualificados para os executar. As formações na área da leitura são escassas e, por vezes, limitadas ao centro do país. A informação/formação via Internet não basta; é necessário (re)pensar a qualificação profissional dos professores nesta área porque o docente irá fazer a diferença na motivação dos alunos para a leitura. Não será de todo eficaz um grupo de trabalho dentro do seu gabinete preparar planos e elaborar programas com todas as linhas orientadoras delineadas quando não foram preparados os seus executores.

Como fazer e com que tempo são questões que assaltam estes profissionais. A questão do tempo (tempo letivo) é predominante nas suas conversas. No caso do 1º Ciclo, uma hora diária dedicada à leitura em sala de aula é algo que nem sempre “há tempo” de efetuar, nem tempo de preparar atividades relacionadas com este exercício.

De acordo com o que apuramos na investigação a que nos propusemos, a promoção da leitura em contexto de sala de aula seria mais eficaz e os resultados mais positivos se:

a) esta prática fosse incluída no Programa das AEC. O Programa das AEC inclui obrigatoriamente o inglês (para alunos dos 3º e 4º anos do 1º Ciclo) e o apoio ao estudo. Os planos podem ainda incluir outras atividades como o ensino da música, a atividade física e desportiva, o ensino de outras línguas estrangeiras e de outras expressões artísticas. Talvez, os resultados fossem mais eficazes se a prática da leitura também estivesse incluída neste programa, com horários próprios e profissionais qualificados para o ensino/promoção da leitura, porque a promoção da leitura não é aquilo que os professores fazem nas suas aulas de Língua Portuguesa. A promoção, a motivação para criar hábitos de leitura nos alunos vai mais além do que a descodificação de signos literários. É necessário distinguir ensino como aprendizagem da língua materna para a prática da leitura e da escrita de ensino da leitura como promoção e motivação; por isso, estas deveriam ser duas atividades diferentes lecionadas por profissionais diferentes que trabalhassem em parceria com os professores titulares, as famílias e as bibliotecas.

b) ainda, serem os técnicos/bibliotecários das BE ou BM a irem às salas de aula e em colaboração com os professores titulares porem em prática a leitura orientada, porque as BE e as BM em articulação com os professores têm mais probabilidades de chegar às famílias propondo a realização de atividades no âmbito da leitura, para que em conjunto, possam formar alunos leitores.

Do nosso ponto de vista, cada biblioteca com os seus pontos em comum e com as suas especificidades nunca poderá esquecer que o centro dos seus interesses é o leitor, é o utilizador que procura os seus serviços, por isso, devem possuir documentos, recursos e serviços que satisfaçam as necessidades dos utilizadores e devem desenvolver atividades eficazes de promoção da leitura, como por exemplo, horas do conto para bebés até à terceira idade, exposições literárias e temáticas, concursos literários, encontros com escritores e ilustradores, saraus, feiras do livro, etc. Estes espaços têm de abrir portas, têm de ramificar o seu espaço físico e ir à procura de novos leitores. As bibliotecas que se confinam ao seu espaço geográfico são bibliotecas fechadas, sem vida. É fundamental que as bibliotecas levem os livros, levem a leitura para a rua, a exemplo das antigas bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, e levem os livros e a leitura às salas de aula. Para isso, as bibliotecas devem trabalhar em rede (em março de 2011, por exemplo, constituiu-se a Rede de Bibliotecas do concelho onde este estudo foi realizado, tendo como parceiros a BE, a BM e o Serviço de Documentação e Informação do Instituto Piaget) e fazer parcerias com as juntas de freguesia, com os bares, restaurantes, hospitais, prisões, transportes públicos, rádios, instituições de solidariedade, etc., colocando livros em praias, praças, jardins, etc., disponibilizando o seu catálogo em linha, fazendo chegar o livro mais além...

O trabalho de promoção da leitura nunca estará completamente terminado porque a sociedade está em constante mutação lançando sempre novos desafios, porém devemos empreender esforços para criar sociedades leitoras. A intervenção de todos os mediadores da leitura, trabalhando em conjunto, formando parcerias, formando redes, é fundamental. É necessário uma reflexão sobre a qualificação, sobre a formação dos professores e sobre a qualidade do ensino/promoção da leitura e é necessário um envolvimento cada vez maior das bibliotecas como espaços prioritários de promoção da leitura.

No que respeita a este estudo, realçamos a sua importância no nosso desenvolvimento profissional e pessoal, como mediadores de leitura, pois o mesmo levou-nos a modificar algumas das nossas estratégias, a sedimentar outras e a implementar novas atividades. Devido à nossa privilegiada posição podemos intervir diretamente e diariamente na promoção da leitura junto dos alunos e da comunidade em geral. Depois de realizado o trabalho de campo, das observações efetuadas na turma de 4º ano do 1º Ciclo em estudo, do contacto com a professora titular e com professores do AVE, da parceria entre a BM e a BE, e das dificuldades que se fazem sentir na prática da leitura, especificamente na aplicação do PNL, lançamos através da BM em que trabalhamos, um projeto-piloto no Concelho em que realizamos o nosso estudo⁵⁷.

⁵⁷ Durante o ano letivo 2011/2012 propusemos aos professores dos 1º e 2º anos do 1º Ciclo uma parceria na execução do programa “Está na Hora da Leitura”. Um técnico, em coadjuvação com a bibliotecária da BM, organizou um calendário com todos os professores destes anos de ensino e durante o ano letivo deslocou-se várias vezes às turmas realizando atividades de leitura orientada. Foram explorados livros do PNL postos à disposição das turmas pela BE e feitas atividades e ateliês de carácter lúdico. No final do ano os trabalhos foram expostos na escola e na Feira do Livro do município. Os resultados obtidos foram positivos,

Assim, com base num empenho coletivo de EE, de famílias, de professores, de profissionais na área da leitura (bibliotecários) e decisores políticos tentaremos, com a nossa contribuição, fazer deste um país de leitores ativos, sendo o esforço desta investigação fundamental para o conhecimento e para o trabalho profissional do investigador e portanto uma mais-valia se outros projetos lhe derem continuidade.

Finalmente, conforme dissemos no capítulo 2 (ver-se na p. 51), se os estudos de caso forem realizados de forma sistemática, se visarem o melhoramento no âmbito em que se inserem, se forem relatáveis e se através das suas conclusões alargarem os limites do conhecimento, podem ser consideradas formas válidas de pesquisa. Assim, acreditamos que este estudo preencheu estes requisitos e cumpriu dignamente a sua função académica e científica.

BIBLIOGRAFIA

- Alçada, I. (2009, dezembro). Portugal: mais literacia é urgente. *Pais & Filhos*. Disponível em: http://www.paisefilhos.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=1977&Itemid=60
- Alçada, I. (2007). A leitura exige treino continuado. *Pais & Filhos*, (200), 52-58.
- Amaral, F. P. do. (2012, outubro). Escolas: Plano Nacional de Leitura integrado até 2016. *tvi24*. Disponível em: <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/plano-nacional-de-leitura-escolas-bibliotecas-20152016-fernando-pinto-do-amaral-tvi24/1379879-4071.html>
- Ambrósio, T. (1998). Valores e educação numa sociedade em mudança. *Educação e Sociedade*, (3), 9-12.
- American Psychological Association – APA (2009). Publication Manual of the American Psychological Association (6ª ed.). Washington: American Psychological Association. Disponível em: http://www.acenfermeiros.pt/docs/normas_apa.pdf
- Antão, J. A. S. (2000). *Elogio da leitura*. Porto: Asa.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948, dezembro). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm
- Balancho, M. J. S. & Coelho, F. M. (1994). *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Cabral, L. (1999). *As bibliotecas públicas portuguesas: problemas e propostas de desenvolvimento*. Porto: Afrontamento.
- Calçada, M. T. (1998). Programa da rede de bibliotecas escolares. *Revista da Direcção Regional de Educação do Norte Território Educativo*, (4), 85-87.

- Calixto, J. A. (2007). *Ter ou não ter bibliotecário escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Calixto, J. A. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (1998, outubro). Para uma casa comum da educação europeia: o estado da construção europeia. *Educação e Sociedade*, (4), 181-202.
- Carrión Gutiez, A. (2001). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en las bibliotecas públicas españolas: nuevos usuarios y nuevos servicios*. Disponível em: http://www.bibliotecaspublicas.info/bp/bp07_1amp.htm
- Carvalho, A., Teixeira, A., Pinto, D. & Carmo, F (2010). *Orientações para a criação de uma rede de catálogos PCCRBE*. Disponível em: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/88/PCCRBE_programa.pdf
- Carvalho, A., Teixeira, A., Pinto, D. & Carmo, F. (2009). *Redes de bibliotecas e catálogos colectivos: Instalação, administração, utilização*. Porto: PCCRBE
- Clancy-Menchetti, J. (2006). *Early literacy professional development: exploring the effects of mentoring for preschool teachers*. Florida: State University.
- Correia, A. F. (1992. Editorial. *Educação e Sociedade*, (1), 7-10.
- Costa, A. F. (coord.), Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2011). *Avaliação do plano nacional de leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Costa, Carlos (2007, outubro). Animação da Leitura em Bibliotecas Públicas: alguns esboços teóricos sobre aplicações práticas. *Práticas de Animação*. (0), p. 1-10. Disponível em: <https://sites.google.com/site/revistapraticasdeanimacao/sumario>

- DataAngel Policy Research Incorporated (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
- Descartes, R. (1998). *Regras para a direcção do espírito*. Lisboa: Edições 70.
- Despacho Conjunto N°184/43/ME/MC/96 de 27 de Agosto. *Diário da República, II Série*. Ministério da Educação e da Cultura. Disponível em: <http://www.dre.pt>
- Despacho Conjunto N°43/43/ME/MC/95 de 29 de dezembro. *Diário da República, II Série*. Ministério da Educação e da Cultura. Disponível em: <http://www.dre.pt>
- Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (2008). Bibliotecas Públicas. Disponível em <http://www.iplb.pt> <http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/dglb/Paginas/dglb.aspx>
- Einon, D. (1999). *Aprender cedo*. Lisboa. Estampa.
- Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura: Verbo (1998-1999). *Escola* (vol.7, p. 886). Lisboa: Editorial Verbo.
- Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado: Polis (1984). *Educação* (vol.2, pp. 1009-1011). Lisboa: Editorial Verbo.
- 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*. Porto: Universidade Portucalense. Dissertação de Mestrado.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência.
- Freixo, M. J. V. (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas (1984, junho). Vinte e cinco anos de serviço de leitura. *Boletim Cultural*. VI série, (2). Disponível em: http://www.leitura.gulbenkian.pt/boletim_cultural/files/VI_02.pdf

Gascuel, J. (1987). *Um espaço para o livro: como criar, animar e renovar uma biblioteca*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gomes, J. A. (1991). *Literatura para crianças e jovens: alguns percursos*. Lisboa: Caminho.

International Federation of Library Associations and Institutions (1994). *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas*. Disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>.

International Federation of Library Associations and Institutions (1999). *Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Escolares*. Disponível em: <http://www.ifla.org>.

Lei nº49/05 de 30 de Agosto. *Diário da República nº 166 – I Série*. Assembleia da República. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt>

Lei nº115/97 de 19 de Setembro. *Diário da República nº 217/97 – I - A Série*. Assembleia da República. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt>

Lei nº46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República nº 237 – I Série*. Assembleia da República. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt>

Lusa (2008, julho). Plano Nacional de Leitura: Rede Aga Khan para o desenvolvimento assina com governo protocolo de apoio. *Expresso XL*. Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/plano-nacional-de-leiturarede-aga-khan-para-o-desenvolvimento-assina-com-governo-protocolo-de-apoio=f366721>

Marques, M. (1998, outubro). Comunidades educativas e parcerias. *Educação e Sociedade*, (4), 123-140.

Mineiro, M. F. (1998, outubro). Territórios educativos de intervenção prioritária: uma dinâmica de parceria em rede. *Educação e Sociedade*, (4), 225-233.

Moro, E. L. S., & Estabel, L. B. (2011, janeiro a junho). A medição da leitura na família, na escola e na biblioteca através das tecnologias de informação e de comunicação e a inclusão social das pessoas com necessidades especiais. *Inc. Soc.* vol. 4 (2). 1-81. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=19721>

- Nunes, H. B. (1998). *Da biblioteca ao leitor: estudos sobre a leitura pública em Portugal*. (2ª ed.). Braga: Autores de Braga.
- O.C.D.E. (1992). *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: ASA.
- Pedro, A. (1998). Ensino básico e financeiro. *Educação e Sociedade*, (4), 96-107.
- Pennac, D. (2001). *Como um romance*. Porto: ASA.
- Portaria nº 371/07 de 30 de Março. *Diário da República nº 64 – I Série*. Ministérios da Finanças e da administração Pública e da Cultura. Disponível em: <http://www.iplb.pt/sites/DGLB/Portugues/dglb/leiOrganica/Documents/Portaria%20371%2020070330.pdf>
- Portugal. Ministério da Ciência e da Tecnologia (1997). *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Portugal. Ministério da Educação. (2010). *Plano Nacional de Leitura: relatório de actividades: 4º ano (2009-2010)*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Portugal. Ministério da Educação (2009). *Plano Nacional de Leitura: relatório de actividades: 3º ano (2008-2009)*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Portugal. Ministério da Educação (2009). *Plano Nacional de Leitura. Ler+ escolas. Critérios de elaboração das listas*. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrotexto.php?idLivrosAreas=6>
- Portugal. Ministério da Educação. (2009). *Plano Nacional de Leitura. Ler+*. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>
- Portugal. Ministério da Educação. (2008). *Plano Nacional de Leitura: orientações para actividades de leitura: programa está na hora dos livros: educação pré-escolar*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Portugal. Ministério da Educação. (2008). *Plano Nacional de Leitura: orientações para actividades de leitura: programa está na hora da leitura: 1º ciclo*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.

- Portugal. Ministério da Educação. (2008). *Plano Nacional de Leitura: orientações para actividades de leitura: programa quanto mais livros melhor: 2º ciclo*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Portugal. Ministério da Educação. (2008). *Plano Nacional de Leitura: relatório de actividades: 2º ano (2007-2008)*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Portugal. Ministério da Educação. (2007). *Plano Nacional de Leitura: relatório de actividades - 1º ano (2006-2007)*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Portugal. Ministério da Educação. (2001). *Orientações estratégias para a acção: as TIC na educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal. Ministério da Educação e Ciência. (2011). *Plano Nacional de Leitura: relatório de actividades: 5º ano (2010-2011)*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Portugal. Ministério da Educação e Ciência (1996). Rede de Bibliotecas Escolares. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt>.
- Proust, M. (1997). *O prazer da leitura*. Lisboa: Teorema.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- Resolução do Conselho de Ministros nº86/2006. *Diário da República nº 133 I Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em: http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/Planes/Portugal/2_PNL_resolucao.pdf
- Sim-Sim, I. (2007). *Formar leitores: a inversão do círculo*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Teixeira, E. A., & Machado, A. M. B. (1993). *Leitura dinâmica e memorização*. São Paulo: Makron Books.
- Torrado, A. (1994). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos* (2ª ed.). Porto: Civilização.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga, I. (coord.), Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T., & Gaspar, T. (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares: relatório síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.

Wikipedia. Enciclopédia Livre (2011). *Bragança*. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Distrito_de_Bragan%C3%A7a

Wikipedia. Enciclopédia Livre (2011). *Educação*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o>

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.