



## **TESIS DOCTORAL**

El papel de la biblioteca escolar en el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos de la Enseñanza Secundaria: el caso de la Escuela Secundaria João de Barros, pueblo de Corroios, Municipio do Seixal, en Portugal

Maria Lucília Morais Falcão de Gouveia Achando

Programa de Doctorado en Información y Comunicación

Conformidad de la Directora y Codirectora: Dra. Margarita Pérez Pulido

Dra. Maria de Lourdes Mesquita

Coutinho de Almeida Milhano

Esta tesis cuenta con la autorización del director/a y codirector/a de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura.

**2023**

## AGRADECIMENTOS

---

Ao longo da vida somos confrontados com adversidades por vezes difíceis de ultrapassar e até de compreender.

Esta caminhada, que agora termina, não a fiz sozinha. Conteí com o apoio imprescindível de alguns amigos sem o qual não teria atingido este objetivo que foi sonho durante alguns anos.

Por isso e em primeiro lugar, agradeço à minha amiga Lourdes Milhano. Ela foi a força e a coragem que me faltaram ao longo do percurso e estou certa de que acreditou sempre que juntas chegaríamos ao fim.

Agradeço às minhas diretoras de tese, Professora Doutora Dona Margarita Pérez Pulido e Professora Doutora Dona Maria de Lourdes Milhano, pela dedicação e empenho ao longo desta trajetória.

A todos aqueles que acreditaram em mim, muito obrigada. Obrigada filha, pelo orgulho que demonstraste sempre e pelas tuas palavras gentis e generosas, sobretudo nos momentos de maior desânimo; obrigada à minha mãe, a quem dedico este trabalho. Nunca lhe faltou a confiança.

Obrigada aos colegas de trabalho, Jorge Fernandes, Graça Salgueiro e Celina Fernandes que comigo colaboraram. Também aos que de outras formas me ajudaram, nomeadamente Alex Milhano, Carlos Santos, Isabel Gouveia e Filipa Gouveia fico imensamente agradecida.

Ao José Achando, meu marido, um agradecimento especial. E o poema.

A todos, muito obrigada.

Viagem

Aparelhei o barco da ilusão  
E reforcei a fé de marinheiro.  
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro  
O mar...  
(Só nos é concedida  
Esta vida  
Que temos;  
E é nela que é preciso  
Procurar  
O velho paraíso  
Que perdemos.)

Prestes, larguei a vela  
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.  
Desmedida,  
A revolta imensidão  
Transforma dia a dia a embarcação  
Numa alada e errante sepultura ...  
Mas corto as ondas sem desanimar.  
Em qualquer aventura,  
O que importa é partir, não é chegar.

*Miguel Torga, Câmara Ardente*

## Índice

Índice.....	i
Índice de figuras.....	iv
Índice de tabelas.....	v
Sglas e acrónimos.....	vii
Resumo.....	ix
Resumen.....	x
Abstract.....	xiii
Introdução.....	1
Capítulo I: Aspetos metodológicos I.....	5
I.1. Apresentação do tema.....	5
I.2. Problema, hipóteses, objetivos.....	10
I.3. Metodologia.....	11
I.3.1. Método, procedimentos e técnicas.....	15
I.3.1.1. Estudo no concelho do Seixal, na Escola Secundária João de Barros (ESJB) (Ano letivo 2018/2019).....	17
I.3.1.1.2. Projeto “Livro vai, livro vem, nós lemos+ e tu também” (Anos letivos 2018/2019 e 2019/2020).....	19
I.4. Dificuldades e limitações do estudo.....	28
I.5. Estrutura da tese.....	29
PARTE I – Marco Teórico.....	31
Capítulo II: Ler e competência leitora, conceitos. A leitura e a competência leitora no Ensino Secundário.....	31
II.1. Introdução.....	31
II.2. Ler, leitor, leitura, literacia: Conceitos.....	32
II.3. Competência leitora: Conceito.....	43
II.4. Motivação leitora.....	46
II.5. Estratégias de motivação leitora.....	48
Capítulo III. Bibliotecas Escolares.....	61
III.1. Introdução.....	61
III.2. Biblioteca escolar. Conceitos.....	65
III.3. A Importância das bibliotecas escolares e o papel das organizações.....	68
III.3.1. Organizações de apoio às bibliotecas escolares.....	68
III.3.1.1. IFLA/UNESCO.....	69
III.3.1.2. Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas de Portugal (BAD).....	72

## ÍNDICE GERAL

---

III.3.2. Bibliotecas escolares em Espanha e França.....	73
III.3.3. As Bibliotecas escolares em Portugal.....	87
III.3.3.1. Evolução das Bibliotecas Escolares em Portugal.....	87
III.3.4. A Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal (RBE).....	95
III.3.4.1. Implementação da Rede de Bibliotecas Escolares .....	95
III.3.4.2. Apoio da RBE às escolas e bibliotecas escolares .....	96
III.3.4.3. Plano Nacional de Leitura (PNL) .....	99
III.3.5. A Rede de Bibliotecas Escolares do Seixal .....	100
III.3.5.1. Processo de criação e implementação da Rede Concelhia de Bibliotecas Escolares do Seixal (RCBES) e do serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE) .....	101
III.3.6. Projetos de Leitura da Rede de Bibliotecas Escolares e Plano Nacional de leitura .....	102
PARTE II - Projetos de Investigação ação a nível local (concelho do Seixal/Portugal) .....	106
Capítulo IV. Resultados e discussão .....	106
IV.1. Introdução .....	106
IV.2. Investigação local no Agrupamento de Escolas João de Barros (2018/2019)..	106
IV.2.1. Resultados do Questionário sobre Hábitos de Leitura aplicado a alunos do Ensino Secundário (abril-maio de 2019) .....	107
IV.2.2. Resultado do Questionário aplicado a professores do Agrupamento de Escolas João de Barros – maio de 2019.....	124
IV.2.3. Conclusões dos questionários aos alunos e professores do AEJB .....	138
IV.3. Projeto “Livro vai, livro vem, nós lemos+ e tu também” (Anos.....	140
letivos 2018/2019 e 2019/2020) .....	140
IV.3.1. Sessões de leitura (2018/2019).....	141
IV.3.1.1. Centro de Apoio à Terceira Idade do Feijó .....	141
IV.3.1.1.1. Entrevistas .....	142
IV.3.1.1.2. Observação .....	147
IV.3.1.1.3. Sessão número um (novembro de 2018).....	149
IV.3.1.1.4. Sessão número dois (dezembro de 2018).....	150
IV.3.1.1.5. Sessão número três (fevereiro de 2019) .....	150
IV.3.1.1.6. Sessão número quatro (abril 2019) .....	151
IV.3.1.2. Sessões de Leitura na Empresa “Accenture” .....	152
IV.3.1.2.1. Entrevista .....	152
IV.3.1.2.2. Sessão número um (fevereiro de 2020).....	154
IV.3.1.2.3. Sessão número dois (março de 2021) .....	155

## ÍNDICE GERAL

---

IV.3.2. Questionário a alunos do Ensino Secundário de Autoavaliação do Projeto Ler+ Jovem e autoavaliação de desempenho .....	156
IV.3.3. Relatório de autoavaliação dos alunos participantes no projeto “Livro vai, livro vem, nós lemos+ e tu também” .....	165
IV.3.4. Conclusões do projeto “Livro vai livro vem, nós lemos+ e tu também”, sobre as respostas ao questionário de avaliação e autoavaliação aplicado aos alunos e relatório final.....	167
IV.3.5. Discussão de resultados.....	170
Capítulo V. Conclusões e sugestões .....	180
V. 1. Introdução.....	180
V.2. Confirmação de hipóteses .....	180
V.3. Conclusões gerais .....	183
V.4. Recomendações para futuras investigações .....	188
Bibliografia .....	189
Anexo 1. Questionário sobre Hábitos de Leitura, representações da Biblioteca e competências leitoras (alunos) (Pág.1 de 5) .....	202
Anexo 2. Questionário sobre o funcionamento da biblioteca dirigido a .....	207
Anexo 3. Implementação do projeto “ <i>Livro vai, livro vem, nós lemos + e tu também</i> ” .....	210
Anexo 4. Projeto <i>Ler+ Jovem</i> . Enquadramento. 6 <sup>a</sup> edição. (Pág. 1 de 3).....	211
Anexo 5. Guião de entrevista .....	214
Anexo 6. Notas de observação realizada na sessão 2, no Lar da Terceira Idade do Feijó .....	215
Anexo 7. Questionário final de autoavaliação do projeto aplicado aos alunos voluntários (Pág.1 de 2) .....	217
Anexo 8. Tópicos para o Relatório final (alunos) .....	219
Anexo 9. Relatório de aluno (AV3).....	220

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1. Referencial teórico de Gasque e Silvestre. (Fonte: Gasque e Silvestre, 2017)..	55
Figura 2. Desempenho dos alunos em literacia de leitura – percentagem dos alunos por nível de proficiência (2000). (Fonte: Resultados do Estudo Internacional PISA 2000). .....	63
Figura 3. Partilha de recursos, em bibliotecas híbridas. (Fonte: Garcez e Rados, 2002) .....	67
Figura 4. Síntese das principais tendências para bibliotecas escolares. (Fonte: Gasque e Casarin, 2016).....	93
Figura 5. Origem dos alunos (Fonte: Elaboração própria) .....	108
Figura 6. Ano de escolaridade que os alunos frequentam (Fonte: Elaboração própria) .....	108
Figura 7. Idade dos alunos (Fonte: Elaboração própria) .....	109
Figura 8. Género dos alunos (Fonte: Elaboração própria) .....	110
Figura 9. Frequência da Biblioteca Escolar (Elaboração própria).....	116
Figura 10. Recurso à Biblioteca (Fonte: Elaboração própria).....	127
Figura 11. Contributo dos professores para a melhoria da BE (Fonte: Elaboração própria).....	132

## ÍNDICE DE TABELAS

---

Tabela I - Cronograma de tarefas, tempos e atividades. (Fonte: elaboração própria). ..	26
Tabela II -Estratégias de Leitura. (Fonte: Gasque e Silvestre, 2017) .....	53
Tabela III - Paradigmas da Biblioteca Escolar. (Fonte: Gasque e Silvestre, 2017) .....	54
Tabela IV -Resumo das Tendências Observadas em Portugal no Domínio Avaliado no PISA (Leitura). (Fonte: PISA 2018, (com supressão dos domínios de Matemática e Ciências). .....	64
Tabela V - Resumo das Tendências Observadas em Portugal no Domínio Avaliado no PISA (Leitura). (Fonte: PISA 2018 (com supressão dos domínios de Matemática e Ciências) .....	65
Tabela VI - Hábitos de leitura dos alunos (Fonte: Elaboração própria).....	110
Tabela VII - Leitura de manuais escolares (Fonte: Elaboração própria).....	111
Tabela VIII. Preferência de leitura (Fonte: Elaboração própria).....	111
Tabela IX. Livros preferidos pelos alunos (Elaboração própria) .....	112
Tabela X. Suporte de leitura (Fonte: Elaboração própria) .....	113
Tabela XI. Frequência de leitura (Elaboração própria) .....	113
Tabela XII. Tempo disponibilizado para a leitura voluntária (Elaboração própria) ....	114
Tabela XIII. Proveniência dos livros lidos (Elaboração própria) .....	115
Tabela XIV. Impedimentos para ser melhor leitor (Elaboração própria) .....	116
Tabela XV. Disponibilidade para participar em atividades da biblioteca (Fonte: Elaboração própria) .....	117
Tabela XVI. Número de vezes que frequenta a Biblioteca (Elaboração própria) .....	118
Tabela XVII. Atividades na Biblioteca (Fonte: Elaboração própria).....	119
Tabela XVIII. Solicitação de apoio aos professores (Fonte: Elaboração própria).....	120
Tabela XIX. Concordância com a importância das atividades (Fonte: Elaboração própria) .....	120
Tabela XX. Perceção do aluno sobre como o professor o qualifica (Fonte: Elaboração própria) .....	121
Tabela XXI. Autoavaliação do aluno sobre o seu desempenho (Fonte: Elaboração própria) .....	121
Tabela XXII. Disciplinas preferida pelos alunos (Fonte: Elaboração própria) .....	122
Tabela XXIII. Apreciação da escola (Fonte: Elaboração própria) .....	123
Tabela XXIV. Número de professores por género (Fonte: Elaboração própria) .....	124
Tabela XXV. Disciplina curricular lecionada (Fonte: Elaboração própria) .....	125
Tabela XXVI. Carreira profissional. Tipo de vínculo (Fonte: Elaboração própria) .....	126
Tabela XXVII. Frequência da BE (Fonte: Elaboração própria) .....	127
Tabela XXVIII. Recurso à Biblioteca (Fonte: Elaboração própria) .....	128
Tabela XXIX. Nível dos recursos documentais relacionados com a leitura (Fonte: Elaboração própria) .....	129
Tabela XXX. Participação em atividades propostas ou articuladas com a Biblioteca ..	131
Tabela XXXI. Opinião sobre o trabalho da Biblioteca na melhoria da leitura (Fonte: Elaboração própria) .....	133
Tabela XXXII. Sugestões para a melhoria do desempenho da BE (Fonte: Elaboração própria) .....	134
Tabela XXXIII. Impacto da BE nas aprendizagens (Fonte: Elaboração própria) .....	134
Tabela XXXIV. Razões para não utilizar os recursos da BE (Fonte: Elaboração própria) .....	135



## ÍNDICE DE TABELAS

---

Tabela XXXV. Avaliação dos alunos dos PALOP em competência leitora (Fonte: Elaboração própria) .....	136
Tabela XXXVI. Sugestões para que a BE melhore os serviços (Fonte: Elaboração própria) .....	138
Tabela XXXVII. Origem dos alunos (Fonte: Elaboração própria) .....	156
Tabela XXXVIII. Ano de escolaridade (Fonte: Elaboração própria) .....	157
Tabela XXXIX. Idade (Fonte: Elaboração própria).....	157
Tabela XL. Género dos alunos (Fonte: Elaboração própria).....	158
Tabela XLI. Avaliação da importância do projeto para o aluno (Fonte: Elaboração própria) .....	158
Tabela XLII. Avaliação da importância das atividades realizadas pelo aluno (Fonte: Elaboração própria) .....	159
Tabela XLIII. Propostas de alterações ao projeto (Fonte: Elaboração própria).....	160
Tabela XLIV. Importância do projeto para a promoção da leitura (Fonte: Elaboração própria) .....	161
Tabela XLV. O projeto Ler+Jovem permitiu ler mais (Fonte: Elaboração própria).....	161
Tabela XLVI. As leituras realizadas e a melhoria da competência leitora (Fonte: Elaboração própria) .....	162
Tabela XLVII. Compreensão das diferenças intergeracionais e melhoria de relacionamento (Fonte: Elaboração própria) .....	162
Tabela XLVIII. Importância da continuação do projeto de leitura (Fonte: Elaboração .....	163
Tabela XLIX. Melhoria no aproveitamento/comportamento (Fonte: Elaboração própria) .....	163
Tabela L. Classificação do projeto (Fonte: Elaboração própria).....	164

AEJB	Agrupamento de Escolas João de Barros
APAV	Associação de Apoio à Vítima
BAD	Associação Portuguesa de bibliotecários, arquivistas, profissionais de informação e documentação
BCD	Bibliothèque- Centre Documentaire
BE	Biblioteca Escolar
CCB	Centro Cultural de Belém
CIBE	Coordenador Interconcelhio das bibliotecas escolares
CINE	Classificação Internacional Normalizada de Educação
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CNL	Centre Nationale du Livre
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRA	Centro de Recursos de Aprendizagem
DEA	Diploma de Estudios Avanzados
DGERT	Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
ESJB	Escola Secundária João de Barros
ISCTE	Instituto Universitário de Lisboa
IFLA	International Federation Library Associations and Institutions
ME	Ministério da Educação
MO	Fundação Museu Oriente
ODS	Objetivo de desenvolvimento sustentável
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PB	Professor Bibliotecário
PISA	Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
PNL	Plano Nacional de Leitura
PNTIC	Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación
PTE	Comunicación
RBE	Plano Tecnológico de Educação
SABE	Rede de Bibliotecas Escolares
UNICEF	Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares

## SIGLAS E ACRÓNIMOS

---

UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Infância Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
--------	--

O tema desta tese prende-se com o papel da biblioteca escolar, inserida no macrocosmo que é a escola, no desenvolvimento da competência leitora dos alunos, mais concretamente os do Ensino Secundário.

Na primeira abordagem à questão, fizemos uma pesquisa sobre a leitura em Portugal e consultámos bibliografia sobre o conceito de competência leitora e estratégias de motivação que favorecessem a leitura nesta faixa etária e sobre as Bibliotecas Escolares em Portugal, Espanha e França.

Enquanto estudo de caso, começámos por indagar os hábitos de leitura dos alunos do Ensino Secundário da Escola Secundária João de Barros (ESJB) e o tempo de leitura voluntária. Também os inquirimos acerca do significado de leitura e como usufruíam dos recursos da BE.

Quanto aos professores, pedimos-lhes opinião sobre o trabalho da BE no âmbito da leitura, qualidade dos recursos e qual o seu contributo na melhoria do papel da biblioteca (trabalho colaborativo).

Uma das estratégias de motivação que usámos consistiu em proporcionar a alunos voluntários uma experiência de leitura junto de duas entidades parceiras, onde os jovens foram “monitores de leitura”.

Apesar de nas nossas conclusões termos constatado que os alunos da ESJB não são, de facto, leitores assíduos, foi possível atestar o envolvimento dos estudantes nas atividades de leitura e comprovar que a leitura voluntária é entendida pelos jovens como necessária e útil, pelo que a ligação dos alunos a este tipo de atividades é surpreendente e, alguns deles, testemunharam o aumento de hábitos de leitura em tipologias diferentes do habitual, manifestando entretanto a rejeição pelas leituras impostas pelos *curricula*.

Palavras chave: Bibliotecas Escolares; Leitura; Hábitos de leitura; Competência leitora; Promoção da leitura; Motivação leitora

El tema de esta tesis se refiere al papel de la biblioteca escolar, inmersa en el macrocosmos que es la escuela, en el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos, mas concretamente los de Enseñanza Secundaria.

En un primer abordaje de la cuestión, hicimos una búsqueda sobre la lectura en Portugal y consultamos bibliografía sobre el concepto de competencia lectora y estrategias de motivación que favoreciesen la lectura en esta franja de edad y sobre las Bibliotecas Escolares en Portugal, España y Francia.

Como parte del estudio de caso, comenzamos por investigar los hábitos de lectura de los alumnos de Enseñanza Secundaria de la Escuela Secundaria João de Barros (ESJB) y el tiempo de lectura voluntaria. También les preguntamos acerca del significado de lectura y cómo utilizaban los recursos de la BE.

En cuanto a los profesores, les solicitamos opinión sobre el trabajo de la BE en el ámbito de la lectura, calidad de los recursos y cuál es su contribución a la mejora del papel de la biblioteca (trabajo colaborativo).

Una de las estrategias de motivación que utilizamos consistió en proporcionar a los alumnos voluntarios una experiencia de lectura junto a dos entidades colaboradoras, donde los jóvenes fueron “monitores de lectura”. Para la concretización del trabajo, los alumnos voluntarios participaron en actividades de lectura en dos instituciones: un Hogar de mayores y una empresa de tecnologías. En total, participaron 40 personas (22 alumnos voluntarios y 18 colaboradores), con características bastante diferenciadas, por lo que el abordaje fue también diferente.

En el Hogar, los mayores tenían una edad superior a los 70 años de edad y estaban poco escolarizados, a excepción de una usuaria que habló a los jóvenes de haber sido una gran lectora y haber aprendido a leer con 4 años de edad. Esta cuestión se reveló importante por haber dado origen a un debate de ideas, relacionado con la diferencia que se comprobaba en los años 30 y 40 del siglo XX, relativa a la escolarización de personas del género femenino y masculino, hecho sorprendente para los jóvenes. Metodológicamente, fueron realizadas entrevistas a todos los participantes y, exclusivamente en esta entidad,

se hizo observación de los alumnos monitores durante su acción en las sesiones de lectura. Al final de los trabajos, aplicamos un cuestionario de evaluación y autoevaluación del proyecto, dirigido a los alumnos voluntarios y les pedimos que hiciesen un informe y, para facilitar, presentamos cuatro temas que los alumnos utilizaron como si de pregunta/respuesta se tratase, hecho que no impidió el cumplimiento de los objetivos, es decir, obtener la percepción con que los alumnos se quedaron del proyecto, de su importancia para la mejora de sus competencias lectoras y si, eventualmente, habían leído más, visto que desde hace algunos años ya eran lectores.

En lo relativo al Hogar de Tercera Edad de Feijó, entidad en donde estuvimos cuatro veces, hicimos las entrevistas y llegamos a la conclusión de una falta de escolarización de los mayores, pues desconocían incluso algunos conceptos como competencia lectora, hábitos de lectura, tecnología, por lo que no respondieron a algunas cuestiones que formaban parte de la entrevista. En contrapartida, fueron extremadamente participativos en todas las actividades. En lo que respecta a los 15 alumnos voluntarios, los mismos se sintieron atraídos por el desafío, por la curiosidad y la experiencia. Algunos no eran lectores, pero la adhesión a esta iniciativa les hizo despertar a otros tipos de lectura.

Otra técnica utilizada en este estudio fue la observación, motivada por el hecho de haber una gran diferencia de edades entre los involucrados, y desear ver en qué medida esta diferencia intergeneracional se manifestaba y qué ventajas ambos grupos, mayores y jóvenes, podían obtener y extraer posteriormente conclusiones acerca de la conducta de los jóvenes.

Los registros de la observación se fueron materializando en *notas de campo* y fueron registradas en un *dossier* las actitudes de los alumnos individualmente y/o en pequeños grupos, como es el caso de la atención dispensada a los colaboradores, paciencia, capacidad de escucha, empatía, dedicación, interés por la actividad y autonomía en la resolución de pequeñas dificultades. Verificámos que este intercambio de experiencias fue enriquecedora para ambas partes, considerando que el envejecimiento a veces es visto por la sociedad como un peso, olvidando las posibilidades de nuevos aprendizajes “*contributos de um cada vez maior número de indivíduos como é o caso da experiênci*a” (Rosa, 2012, p.52), que estas personas tienen la posibilidad de compartir. También los alumnos verbalizaban frecuentemente palabras

## RESUMEN

---

afectuosas que eran reforzadas con actitudes. Al final de las sesiones de lectura se realizaba un debate y, finalmente, una convivencia.

En otra entidad, la empresa, apenas se hicieron entrevistas a los participantes, concluyéndose que de los cinco, cuatro tenían formación superior y eran lectores, por lo que no hubo ninguna limitación a no ser causada por la pandemia, que nos obligó a interrumpir las sesiones. Los alumnos que nos acompañaron pretendían conocer el mundo empresarial, pero fue sobre todo el desafío y la curiosidad lo que les llevó a aceptar la invitación para participar. En esta entidad no se hizo observación, pero pudimos también comprobar el empeño de los alumnos.

The theme of this thesis is about the role of the school library, inserted in the macrocosm that is the school, in the development of student's reading abilities, specifically secondary education students.

As a first approach, we carried out research on reading in Portugal and consulted bibliography on the concept of reading abilities and motivational strategies that favor reading in this age group and on school libraries in Portugal, Spain and France.

As a case study, we began by investigating the reading habits of secondary school students at Escola Secundária João de Barros (ESJB) and their voluntary reading time. We also asked them about the meaning of reading and how they made use of BE resources.

As for teachers, we asked them for their opinion on BE's work in the context of reading, the quality of the resources and their contribution in improving the role of the library (collaborative work).

One of the motivational strategies we used, consisted in providing volunteer students with reading experience with two partner entities, where the young people were "reading monitors".

Although we concluded that ESJB students are not, in fact, assiduous readers, it was possible to attest to the students' involvement in reading activities and prove that voluntary reading is understood by young people as necessary and useful. This is why students' connection to this type of activity is surprising and, some of them, have witnessed an increase in their reading habits in different typologies, whilst expressing their rejection of reading habits imposed by the curricula.

**Keywords:**School Libraries; Reading; Reading habits; Reading ability; Reader motivation; Learning.



*“A leitura tem uma história.”*

Robert Darnton, *The Kiss of Lamourette*, 1990

Disse Paulo Freire que *“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”* (Freire, 2017, p. 19) e temos constatado que, ao longo de anos, a leitura tem merecido por parte de inúmeros autores a maior atenção.

Desde Alexandria, biblioteca criada no século III a.c., que o homem se interessa por guardar documentos importantes, nomeadamente manuscritos, livros e outros documentos, tendo o conceito de biblioteca sofrido ao longo dos tempos alterações tão consideráveis que hoje em dia é possível procurar todo o tipo de conhecimento, a partir de qualquer lugar. A biblioteca deixou de ser o lugar físico, tal como a conhecíamos.

Em Portugal, nos últimos anos, a biblioteca em geral e a escolar em particular ganhou relevo, sobretudo a partir de 1996, com o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), da responsabilidade dos Ministérios da Educação e da Cultura, cujo objetivo era o de instalar bibliotecas nas escolas públicas de todos os graus de ensino, dotando-as de recursos de que não dispunham e cujas prioridades o programa define nos pontos 4.2 e 4.3.

A Portaria 192-A/2015 (Portugal, 2015) cria, entre outras matérias, as regras para a designação do professor bibliotecário e sua equipa seguindo-se a formação dos professores bibliotecários, hoje, profissionais com formação específica em áreas como a Leitura e a Gestão da Biblioteca Escolar.

Com a criação, em 2006, do Plano Nacional de Leitura (PNL), pretendeu-se dar resposta à preocupação existente pelos baixos níveis de literacia da população portuguesa em geral e em particular dos jovens, surgindo programas conjuntos entre estes dois organismos de apoio, RBE e PNL, no sentido de incentivar as escolas a dinamizarem junto dos alunos projetos com características

diferenciadas, sendo as bibliotecas escolares e respetivos professores bibliotecários os responsáveis pela sua divulgação e execução. Deste modo, as bibliotecas escolares puderam melhorar significativamente os seus acervos e outros recursos, nomeadamente no acesso a material tecnológico (Tablets, Pcs) e a ações que permitem fomentar práticas e competências de literacia com todos e para todos, através de projetos dirigidos a públicos específicos, mas também disponibilizando online um *“espaço de partilha de materiais, experiências e saberes, livros em diferentes formatos e suportes, recursos digitais de acessibilidade, propostas de ferramentas e metodologias de trabalho, documentos de referência, projetos e conteúdos inspiradores”* (Portugal, s/d) .

Foi neste âmbito que dinamizámos o projeto a seguir designado “Livro vai, livro vem, nós lemos<sup>+</sup> e tu também” sob a proposta das entidades acima referidas, no caso concreto Projeto Ler<sup>+</sup>Jovem, 6<sup>a</sup> edição, que decorreu de 2018 a 2020.

Sabendo que um dos requisitos de candidatura previa a articulação com as bibliotecas escolares e ciente de que a leitura favorece as competências de compreensão e análise crítica, além de valorizar a inclusão social, idealizámos o projeto acima referido, colocando os jovens como protagonistas numa interação com os membros da comunidade educativa, neste caso, fora da escola.

Antes, porém, a autora tinha efetuado pesquisas a nível local e nacional com vista a perceber de que modo a biblioteca escolar podia contribuir, e partindo do princípio de que *“A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento”* (IFLA/UNESCO, 2000, p.1), por desenvolver nos alunos competências essenciais à aprendizagem ao longo da vida e permitir tornarem-se cidadãos ativos e responsáveis, desenhámos o projeto dinamizado pela biblioteca, com o concurso da disciplina curricular de Português do 11<sup>o</sup> ano de escolaridade em que a autora desempenhava o duplo papel de bibliotecária e titular da disciplina na turma, e o contributo de mais três professores, dois de Português e um de Filosofia na perspetiva de “trabalho colaborativo”, defendido em diversas investigações sobre esta temática.

## INTRODUÇÃO

---

Optámos por um estudo de caso realizado na Escola Secundária João de Barros, onde lecionávamos, tendo a primeira fase decorrido no ano letivo 2018/2019 com a aplicação de questionários a alunos e docentes e a segunda no ano letivo 2019/2020 com o desenvolvimento do projeto acima referido com alunos voluntários e parceiros, membros da comunidade.

O facto de ter ocorrido durante este período de tempo a pandemia COVID 19, a mesma limitou a atividade, visto termos estado por alguns períodos de tempo em regime de confinamento e o regresso à escola e, conseqüentemente às bibliotecas, muito condicionado. As escolas receberam indicações muito precisas e rigorosas para cumprir com distanciamento e higienização constante dos espaços e dos materiais. Os alunos deixaram de permanecer nas bibliotecas e a requisição domiciliária deixou de ser feita, com conseqüências negativas, sobretudo para os alunos com mais dificuldades intelectuais e financeiras.

No entanto, dada a evolução do conceito de biblioteca a que nos referimos anteriormente, tinham já sido criadas condições para melhorar o papel da BE, particularmente na dotação de equipamentos para recurso às novas tecnologias, que teve aqui um papel determinante, permitindo continuar a trabalhar à distância, reunindo com os grupos sempre que era necessário, partilhando as leituras e estudando, de modo a estarmos preparados quando regressássemos, procurando manter a rotina da leitura que já estava criada por conta dos projetos. Apesar das condições disponíveis, foi durante este período que perdemos vários leitores, alguns dos quais nunca mais conseguimos recuperar.

Embora tenhamos a convicção de que há uma fase na vida das pessoas em que a leitura não faz parte do seu cotidiano, falamos precisamente dos adolescentes, público com quem trabalhámos, cremos que atualmente se lê mais do que outrora. Constatámos uma enorme evolução. Atualmente, a igualdade de género é cada vez mais encarada sem reservas, no que respeita o acesso à cultura e à leitura e se tivermos em conta que as bibliotecas, públicas, municipais e escolares, são locais onde, além dos livros e outros documentos impressos, são espaços ideais para o exercício cultural, caso de projetos de leitura, exposições e

## INTRODUÇÃO

---

outros e o local onde regra geral se pode aceder, livre e gratuitamente, ao *wi-fi*, dificilmente podemos afirmar que o acesso à leitura é limitado.

Longe vai o tempo das leituras proibidas e do acesso reservado só a alguns. Temos de reconhecer que “(...) *nenhuma sociedade pode existir sem a leitura (...)*” (Manguel, 2010, p. 21), pois esta é a base da socialização.

### I.1 Apresentação do tema

Umberto Eco diz que um candidato que fizer uma tese deve ter em atenção quatro regras para a escolha do tema: 1. “*O tema deve ser do interesse do candidato*”; 2. “*As fontes disponíveis para a consulta devem ser acessíveis*”; 3. “*O candidato deve ter competências suficientes para poder usar devidamente os recursos disponíveis*”; 4. “*O quadro metodológico da investigação esteja ao alcance da experiência do candidato*” (Eco, 2004, p.33).

Em relação à primeira regra, não temos dúvidas de que o tema é do nosso interesse; no que respeita à segunda, apesar da nossa experiência de pesquisa, constatámos que existiam no início da nossa investigação inúmeros dados sobre competências leitoras nas crianças do ensino básico do 1º e 2º ciclos, mas relativamente ao 3º ciclo e Ensino Secundário os dados eram e continuam a ser atualmente escassos, aspeto que de facto nos despertou o interesse para fazer um trabalho de campo, com alunos do Ensino Secundário, isto é, com 15 anos ou mais, estudantes da escola onde à época lecionávamos, a fim de obtermos alguns dados que permitissem ampliar o conhecimento sobre estas matérias, a fim de criar instrumentos que favorecessem estratégias para facilitar o desenvolvimento de competências leitoras dos alunos, deste grau de ensino, e quiçá, os hábitos de leitura.

Quando confrontados com a terceira e quarta regras, *competências e experiências* apontadas pelo autor, procurámos fazer face a algumas dificuldades, frequentando os dois anos curriculares exigidos pelo programa de doutoramento em Información y Comunicación, assistindo às Jornadas sobre Gestão do Conhecimento Científico e ao Workshop com o mesmo título, orientado pelos Professores Doutores José Maria Izquierdo Arroyo e Mónica Izquierdo Alonso. Acedemos a documentação da autoria dos Professores, que serviu de apoio às Jornadas, onde nos foi possível perceber melhor o modo de preparar uma investigação e assim atingir os objetivos pretendidos.

Posteriormente, estivemos presentes no Seminario Internacional del Programa de Doctorado en Información y Comunicación, realizado em Badajoz, 2019, para além de várias ações de formação em áreas relacionadas com a leitura,

promovidas por várias entidades, nomeadamente pela Associação de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas de Portugal (BAD), o Centro de Formação de Escolas do Concelho do Seixal (CFAE Seixal) e leitura de bibliografia referente a esta temática.

A nível profissional, desempenhámos funções docentes como professora de Português e Língua Portuguesa e, simultaneamente, fizemos parte da equipa de professores a desempenhar funções na biblioteca escolar desde o ano letivo 2000/2001; durante esse período de tempo começámo-nos a interessar mais pela problemática da competência leitora nos adolescentes e iniciámos um estudo de caso que serviu de tema ao trabalho do Diploma de Estudios Avanzados (DEA), apresentado em 2010 na Universidade de Extremadura, em Badajoz, e que constituiu a ligação para o trabalho que agora nos propomos realizar.

No ano letivo 2009/2010, convidada pela direção da escola a assumir as funções de professora bibliotecária e coordenadora da equipa, a nossa ação centrou-se, fundamentalmente, nos seguintes aspetos:

- a. Continuar o trabalho iniciado pela equipa anterior;
- b. Colaborar nas atividades propostas pelo Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), do concelho do Seixal;
- c. Integrar a equipa da Biblioteca na conceção e elaboração de documentos orientadores do Agrupamento de Escolas João de Barros, de modo a incluir a Biblioteca como recurso didático essencial;
- d. Elaborar documentos orientadores da Biblioteca (Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Política de desenvolvimento da coleção e Avaliação dos serviços e recursos da Biblioteca);
- e. Promover a formação do corpo docente do concelho do Seixal, nomeadamente em matérias interligadas com a utilização das Novas Tecnologias aplicadas ao sistema educativo, como membro do grupo de formação de professores, inserido na infraestrutura do Centro de Formação de Professores do Seixal (CFAE);
- f. Concorrer e desenvolver alguns dos projetos propostos pelo PNL/RBE ou outras entidades, nomeadamente a Fundação Calouste Gulbenkian

e a Câmara Municipal do Seixal, direcionados para o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos e enriquecimento do acervo documental das bibliotecas. Neste último caso, entre 2009 e 2013, a Câmara e a Gulbenkian financiaram o melhoramento e modernização do acervo documental.

Durante os vinte anos em que assumimos o cargo de Professora Bibliotecária, de 2009/2010 a 2019/2020, implementámos projetos na Biblioteca Escolar, particularmente a nível da leitura, em que se inclui o estudo de caso objeto da nossa tese.

Assim, fomos responsáveis pelo desenvolvimento de três projetos, no âmbito da proposta do PNL/RBE com o título *Ler+ Jovem* sendo o primeiro no biénio 2013/2015, 4<sup>a</sup> edição; 2015/2017, 5<sup>a</sup> edição e 2018/2020, 6<sup>a</sup> edição. Em 2019, e a fim de fazer face às dificuldades decorrentes da pandemia COVID 19, o PNL promoveu junto das escolas /bibliotecas escolares o projeto *10 minutos a ler* ao qual aderimos também, bem como aos *Clubes de Leitura na Escola*, no ano seguinte (2020) e, por fim, *Movimento 14-20* (para alunos entre os 14 e os 20 anos) no mesmo ano, este com a duração de três anos letivos, todos financiados pelo PNL.

Para Marconi e Lakatos (2001) o tema é algo que se pretende demonstrar ou reforçar, devendo o investigador ter em conta alguns fatores internos e externos.

No que respeita os fatores internos, as investigadoras acima referidas sugerem três: a. “*selecionar um assunto de acordo com as inclinações, aptidões e as tendências de quem se propõe elaborar o trabalho científico*”; b. “*optar por um assunto compatível com as qualificações pessoais, em termos de background da formação universitária*”; c. “*encontrar um objeto que mereça ser investigado cientificamente e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa*” (Marconi e Lakatos, 2001, p. 44 ). Relativamente aos fatores externos, as autoras apontam os seguintes: a. “*a disponibilidade do tempo para realizar uma pesquisa completa e aprofundada*”; b. “*a existência de obras pertinentes ao assunto em número suficiente para o estudo global do tema*”; c. “*a*

*possibilidade de consultar especialistas da área, para uma orientação tanto na escolha da documentação específica quanto na análise e interpretação da mesma*” (Marconi e Lakatos, 2001, p. 45).

Consideramos que, neste contexto, reuníamos as condições essenciais para prosseguir, apesar da escassez de estudos relativos aos hábitos e competências de leitura sobre o Ensino Secundário, como já afirmámos.

Também tivemos em conta o facto de ser necessário delimitar o tema da pesquisa, a fim de evitar que aquele se tornasse excessivamente extenso, o que em termos de pesquisa se podia tornar exagerado conduzindo-nos para assuntos já trabalhados ou para a repetição de assuntos demasiado conhecidos, como afirmam Marconi e Lakatos (2001). Esta delimitação é corroborada por J. Eduardo Carvalho, e acresce que “*Corresponde a uma dificuldade, ainda sem solução que é mister determinar com precisão, para intentar, de seguida, o seu exame, avaliação crítica e solução*” (Carvalho, 2002, p. 108).

De acordo com Sonia Vieira o tema de uma tese deve ser “*original, importante e viável*”, sendo que a originalidade, para a autora, é “*quando tem potencial para surpreender (...)*” para “*vir a interessar muitas pessoas*” (Vieira, 2004, p. 12-13). A viabilidade do tema é, para a mesma autora, a característica de mais fácil exequibilidade, ultrapassadas algumas dificuldades ou imprevisibilidades. Para tal, basta que se usem adequadamente os recursos disponíveis e se cumpram os prazos estabelecidos.

O tema que nos propusemos tratar é matéria que desde sempre nos despertou interesse, sobretudo a partir do momento em que, já como professora bibliotecária, iniciámos um trabalho sistematizado sobre competências leitoras, usando como estratégia projetos de leitura junto dos estudantes e que envolvessem parceiros exteriores à escola, cientes de que este compromisso com o exterior levaria os jovens a cumprir o acordo previamente estabelecido, até porque o cumprimento de algumas regras sociais esteve sempre presente nos nossos projetos.

O processo começou com a apresentação do Diploma de Estudios Avanzados (DEA), em 2009, área de conhecimento Biblioteconomía y Documentación, onde realizámos um trabalho comparativo entre alunos



oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e os alunos europeus, todos a frequentar o 3º ciclo do ensino básico.

Encorajadas pelo interesse que o tema competência leitora despertou à data na escola, nomeadamente junto da direção, propusemo-nos continuar com esta temática e prosseguir com o estudo comparativo, mas agora em moldes diferentes e com os alunos do Ensino Secundário, pelas razões que passamos a esclarecer.

Pelo facto de ter havido uma reorganização e redistribuição da população estudantil na área geográfica em que se insere a Escola Secundária João de Barros (ESJB), escola onde lecionávamos, inclusive a integração da Escola Básica 2/3 de Corroios no Agrupamento de que a nossa escola era a sede do mesmo, foi necessário adaptar o estudo à nova realidade, porque o número de alunos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) diminuiu consideravelmente, o que condicionou a continuação da mesma abordagem do trabalho desenvolvido no DEA.

No ano letivo 2018/2019 concluíram o nono ano de escolaridade 246 alunos, dos quais apenas 12 (4,9%) eram alunos oriundos dos PALOP. Destes 12, matricularam-se no 10º ano de escolaridade somente três (25 %), ou seja, 0,8% do universo de 246 alunos, porque os restantes não terão prosseguido estudos, de acordo com a informação que obtivemos da direção da escola. Porém, sendo a ESJB uma das escolas secundárias do concelho do Seixal com uma oferta curricular diversificada e que integra simultaneamente o ensino regular e o profissional, muitos alunos provenientes de outras escolas matriculam-se, todos os anos, no Ensino Secundário nesta escola.

Perante esta realidade, decidimos incluir no questionário que aplicámos aos alunos do Ensino Secundário apenas a informação acerca da sua origem (aluno de origem PALOP, aluno de origem europeia) com o objetivo de conhecer a percentagem de respondentes entre os alunos PALOP e analisar os resultados em conjunto.

Assim, decidimos aprofundar o tema que nos havíamos proposto trabalhar - competência leitora nos adolescentes – através da concretização do projeto Ler+Jovem, proposto pelo Plano Nacional de Leitura/Rede de Bibliotecas

Escolares (PNL/RBE). No ano letivo acima indicado (2018/2019) iniciámos a implementação do projeto *Livro vai, livro vem, nós lemos+ e tu também*, no âmbito da proposta do PNL/RBE *Ler+ Jovem*, 6ª edição, concretizado durante dois anos letivos, 2018/2019 e 2019/2020, embora devido à pandemia COVID 19, das sessões nas duas entidades parceiras, que era suposto incluir no projeto, apenas tivessem sido realizadas seis, das dez previstas, realidade que supusemos não pôr em causa a consistência da análise dos dados, tendo em conta o elevado número de participantes em cada sessão, matéria que constará do Capítulo IV - Discussão e Resultados.

### **I.2 Problema, hipóteses, objetivos**

Segundo J. Eduardo Carvalho, *“um problema é uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução”* (Carvalho, 2002, p. 113); é a resposta que se pretende dar a uma pergunta em concreto, de acordo com Soares (2003 a).

Alguns dos pressupostos de que partimos têm a ver essencialmente com a nossa prática docente. Assim, o recurso à leitura e concomitante aquisição de competência leitora como alavanca social, as bibliotecas escolares e o interesse que ambas – leitura e bibliotecas – têm para o público adolescente, é o problema que nos propusemos averiguar.

As hipóteses de investigação listadas têm a ver com o seguinte:

H1 – Supomos que as bibliotecas escolares (BE) podem contribuir para o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos e conseqüente melhoria dos seus resultados académicos e ainda de competências transversais ao currículo, nomeadamente princípios, atitudes e valores, através da implementação de projetos.

H2 – Julgamos que as bibliotecas escolares, enquanto microestrutura da macroestrutura escola, continuam a não ser devidamente valorizadas, especialmente no que diz respeito aos professores que não alteraram, ainda, a mentalidade que vê na sala de aula o único e exclusivo local de acesso ao conhecimento, não se envolvendo como parceiros no desenvolvimento de

projetos transversais ao currículo, numa perspetiva de trabalho colaborativo, dificultando o acompanhamento da rápida evolução social e do próprio desempenho da escola, como um todo.

Com base nestas suposições, definimos como objetivo geral (OG) do estudo, o de verificar a utilização da BE como estrutura de apoio ao processo ensino aprendizagem, contribuindo para o possível desenvolvimento de competências dos alunos e ajudando ao seu sucesso escolar.

Os objetivos específicos são:

OE1 – Conhecer o estado da questão no que diz respeito a conceitos de ler, leitor e leitura, literacia, competência leitora e motivação leitora.

OE2 – Conhecer a abordagem ao tema competência leitora e aplicada nas BEs, a nível de Portugal e de outros países europeus, nomeadamente Espanha e França, e a sua influência na melhoria de competências leitoras dos alunos.

OE3 – Estudar em particular as condições da Biblioteca da ESJB, no Município do Seixal (Portugal) para o seu desempenho satisfatório no contexto ensino aprendizagem, nomeadamente conhecer hábitos de leitura e culturais dos alunos, o grau de satisfação e representações dos alunos e professores relativamente à BE.

OE4–Criar instrumentos de apoio à implementação de projetos de desenvolvimento de competências leitoras.

OE5–Desenhar e desenvolver um projeto na lógica de investigação ação numa situação real de ensino, recorrendo à disciplina curricular de Português, lecionada pela autora, e à equipa da BE.

### **I.3 Metodologia**

Neste item abordamos o método de investigação utilizado, áreas científicas que investigámos, sem esquecer os procedimentos e as técnicas a que recorreremos para formularmos as nossas teses, conclusões e sugestões.

Para além da bibliografia consultada de que damos conta no capítulo II -

MARCO TEÓRICO – considerámos que este estudo deveria ser multidisciplinar e, por isso, pesquisámos informação na área da sociologia e psicologia e ainda os efeitos do trabalho colaborativo com os docentes de forma a rentabilizar os recursos das bibliotecas e recorrer ao método de investigação ação, dando aos professores a possibilidade de desenvolverem a sua atividade docente fundamentada em práticas (Milhano, 2015 ), valorizar o ensino baseado em evidências e o trabalho colaborativo, comprometendo-se todos os envolvidos – professores curriculares, bibliotecas escolares e os alunos nos projetos e nas atividades com eles relacionados.

A designação de investigação ação, *action research*, de acordo com Cardoso e Rego (2017), apareceu pela primeira vez em 1944, nos Estados Unidos, com Kurt Lewin. À época, os trabalhos desenvolvidos por Lewin incidiam sobre áreas sociais, mas rapidamente foram usados na educação, permanecendo ainda, hoje em dia, três ideias elementares, a saber: “*a importância das decisões de grupo; o compromisso com a melhoria de uma situação problemática concreta e a necessidade de envolvimento dos participantes em todas as fases do processo de investigação*” (Cardoso e Rego, 2017, p. 22).

Esta metodologia afasta-se de outras tipologias investigativas, visando o envolvimento direto dos participantes e por isso mais dirigida para a melhoria das práticas, permitindo aos docentes, enquanto protagonistas da sua investigação, melhorar as suas práticas adequando-as ao público-alvo, os alunos.

Verificámos haver várias definições para a metodologia designada investigação ação. Bell, citando Cohen e Manion (1994), afirma que estes a descrevem como sendo “*um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata (...)*” (Bell, 2004, p. 20). Como o termo indica, a investigação ação permite obter resultados em ambas as situações, investigação e ação, permitindo modificações por parte do investigador e, simultaneamente, a nível da ação (organização ou programa).

De acordo ainda com os autores acima referidos, o trabalho não termina com o fim do projeto, o que permite aos participantes continuar a melhorá-lo, após uma reavaliação.

Elliot afirma que “*Na investigação-acção [SIC], as teorias não são*

*validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática”* (Elliot,1991, citado por Bell,2004, p. 21), ideia corroborada por Brown e McIntyre (1981), que, segundo Bell, (2004) evidenciam um modelo de investigação ação baseado num princípio inovador, o da derivação das hipóteses, a partir das práticas.

Coutinho et al. (2009) consideram a investigação-ação a metodologia preferencial nas práticas educativas evidenciando particularidades específicas em alguns dos modelos mais conhecidos, nomeadamente no de Kurt Lewin. A este propósito, dizem que o modelo de Elliott introduz algumas alterações ao de Lewin, ao *“dar ênfase ao processo de revisão dos factos e reconhecimento de falhas antes de se dar início a cada sequência (...)”* (Coutinho et al., 2009, p.369-370) e que este desenvolve o seu modelo em três fases, começando pela identificação de uma ideia geral, a descrição e interpretação do problema, apresentação das hipóteses, isto é, as ações que se devem realizar para reforçar as práticas e a elaboração de um *plano de ação* que visa a retificação *“do problema inicial, a análise dos meios para começar a ação seguinte e a planificação dos instrumentos para ter acesso à informação”* (Coutinho et al., 2009, p.369-370).

Como qualquer método, tem vantagens e desvantagens. Moura (2003) evidencia a vantagem de ser um procedimento contínuo, ou seja, um procedimento capaz de tratar um problema concreto o que permite que o grupo de trabalho envolvido no processo proceda a modificações de acordo com as necessidades de modo a melhorar os resultados, porque é mais flexível do que outras metodologias.

Apesar de existirem algumas críticas a esta metodologia, que Moura (2003) também refere, como por exemplo a escassez de dados científicos rigorosos, para além de o seu objetivo ser muito particular, considerámos que, no caso concreto deste trabalho, seria o método mais adequado, porque o objeto de estudo eram os alunos. Para colmatar algumas lacunas que sempre podem acontecer, tentámos ser rigorosos, fazendo uma preparação metódica, usando várias técnicas para recolher a informação e ouvindo sempre a opinião dos envolvidos no processo.

Neste contexto, socorremo-nos do trabalho colaborativo, envolvendo professores, nomeadamente um de Filosofia e dois de Português de uma forma regular e, ocasionalmente, de outros, para além dos alunos voluntários, todos instrumentos facilitadores da articulação entre as partes envolvidas, em todos os momentos da investigação e da ação, particularmente na participação em reuniões onde se planificavam os trabalhos e cujas ideias ou sugestões eram tidas em conta, e ainda as atividades realizadas em sala de aula na disciplina de Português, Filosofia e biblioteca escolar, numa perspetiva interdisciplinar.

Esta estratégia teve como preocupação estudar os benefícios desta metodologia defendida por vários autores, mas simultaneamente criticada por outros quando denunciam dificuldade ou incapacidade de obter resultados satisfatórios.

Por exemplo Roldão (2007) afirma que se fala muito de trabalho colaborativo entre os pares, mas apenas no plano discursivo, porque na prática tal não se verifica. No mesmo sentido, Tardif e Lessard (2005) citados por Roldão (2007), diz que os professores colaboram entre si, mas essa colaboração nem sempre se concretiza dentro da sala de aula.

Já Araújo (2014) defende que a colaboração é compreendida como determinante para o sucesso de qualquer organização e considera-a bastante importante para o sucesso educativo por estar comprovado que o trabalho das bibliotecas influencia positivamente os alunos quando existe colaboração entre docentes.

Tendo em conta o desenvolvimento dos jovens e as alterações comportamentais que se verificam nesta faixa etária, muitos autores defendem o ensino centrado no aluno, ideia amplamente divulgada por Prensky (2001), quando nesse ano escreveu um artigo sobre *Nativos digitais e imigrantes digitais*, partindo do princípio de que os jovens de hoje aprendem de modos diferentes, com práticas diferenciadas, retirando o potencial que as novas tecnologias lhes oferecem, realidade que exige, por parte dos docentes, uma constante atualização.

### **I.3.1. Método, procedimentos e técnicas**

Na Parte I, Marco Teórico, capítulos II e III, apresenta-se o estado da questão a nível local, nacional e internacional, conceitos e teorias relacionados com o tema em estudo em Portugal, mas também e de uma forma sumária em Espanha e França. A escolha destes dois países deve-se exclusivamente ao facto de serem países geograficamente próximos do nosso e também porque, da pesquisa que realizámos, verificámos haver alguma similitude com as nossas políticas educativas. Registámos ainda as políticas, entretanto introduzidas em Portugal para melhorar a aprendizagem da leitura no Ensino Secundário, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos promovidos pelo PNL e RBE.

Começámos o nosso trabalho pela pesquisa bibliográfica, lendo e analisando obras de referência e bibliografia de autores de língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa que incluem monografias, publicações periódicas, literatura cinzenta, catálogos bibliográficos, documentos pesquisados em suporte papel ou em endereços eletrónicos, essencialmente de bibliotecas (universitárias e municipais), instituições estatais e organizações nacionais e internacionais.

Na Parte II, Capítulo IV, Projetos de Investigação/Ação a nível local (concelho do Seixal/Portugal), consta a apresentação dos resultados e discussão do trabalho que se desenrolou em dois momentos, sendo o primeiro no concelho do Seixal, na Escola Secundária João de Barros (Ano letivo 2018/2019) aplicando questionários a alunos e professores do Agrupamento de Escolas, e o segundo, o Projeto *Livro vai, livro vem, nós lemos+ e tu também* (Ano letivo 2019/2020), que incluiu um universo de estudantes do Ensino Secundário do Agrupamento e parceiros da escola, no caso concreto, um lar de terceira idade, Centro de Apoio à Terceira Idade do Feijó, e uma empresa de tecnologias, a Accenture, em Lisboa.

Fazemos um parêntesis para esclarecer que, em Portugal, as escolas estão organizadas em *Agrupamentos* ou *Mega Agrupamentos* de acordo com o número de escolas que o constitui. A Direção (composta por um diretor, um vice-diretor e alguns assessores) e os Serviços Administrativos estão sediados na escola sede, sempre a Escola Secundária. O Agrupamento de Escolas João de

Barros, formado em maio de 2013, é constituído por quatro escolas e um Jardim de Infância: Escola Secundária João de Barros (a escola sede), Escola Básica 2/3 de Corroios, Escola do 1º ciclo D. Nuno Álvares Pereira, Escola do 1º ciclo de Miratejo e o Jardim de Infância de Miratejo.

Na investigação, recorreremos às designadas metodologias qualitativas abordadas por Lessard- Hébert, Goyette e Boutin (2005), Albarello et. al. (1997) e Ruas (2022), optando pelo estudo de caso, por se tratar de uma metodologia que se usa quando as condições contextuais são o próprio objeto da investigação, podendo utilizar as técnicas qualitativa e quantitativa na recolha de informação. A expressão *metodologias qualitativas* abrange abordagens que adquirem, de acordo com diferentes autores, denominações distintas, nomeadamente *investigação interpretativa*, “*para justificar a não inclusão do termo qualitativo, por o conotar com uma técnica de pesquisa, um procedimento, quando o essencial se centra no significado atribuído pelos participantes às ações em que se envolvem*” (Milhano, 2015, p.22). Nesse sentido, usámos a técnica de inquérito socorrendo-nos do questionário e entrevista estruturada e ainda da observação.

As perguntas dos questionários são fechadas, mas em algumas delas é dada a possibilidade de acrescentar informação suplementar que nos possibilite um leque maior na análise dos resultados para colmatar algumas fragilidades das técnicas de pesquisa.

Dizem Ferreira e Serra que um estudo de caso é o relato abreviado de uma situação. Como qualquer outro método, o estudo de caso tem vantagens e desvantagens; segundo os mesmos autores, uma das desvantagens “*é não ser eficaz para a transmissão de uma quantidade elevada de informações factuais, uma vez que se restringe a situações e histórias específicas*” (Ferreira e Serra, 2009, p. 20). Contudo, uma vez que o nosso trabalho se baseia numa situação real, consideramos o processo adequado.

Toda a atividade decorreu em duas etapas, sendo a primeira constituída pelo trabalho realizado no ano letivo 2018/2019, na escola supracitada e respetiva biblioteca escolar e, a segunda, que corresponde à implementação do projeto *Livro vai, livro vem, nós lemos+ e tu também*, cujas atividades, no âmbito da



leitura e competência leitora, se desenvolveram em colaboração com duas entidades parceiras e os alunos voluntários da escola.

### **I.3.1.1. Estudo no concelho do Seixal, na Escola Secundária João de Barros (ESJB) (Ano letivo 2018/2019)**

A primeira parte do estudo teve a ver com a aplicação de questionários aos alunos e professores, desta forma:

Entre outubro e dezembro de 2018, divulgámos o projeto *Livro vai, livro vem, nós lemos+ e tu também* e abrimos inscrições para as sessões de leitura que se iriam realizar num segundo momento do trabalho, conforme já referido.

No entanto, a cronologia da programação prevista para a realização de sessões de leitura com entidades parceiras sofreu um ajuste, dado os responsáveis pelo Centro de Apoio à Terceira Idade do Feijó considerarem importante esta atividade e terem pedido a sua antecipação.

A autora concordou com a alteração por considerar não haver qualquer inconveniente, porque a análise dos dados iria sendo feita ao longo do desenvolvimento do projeto e não afetaria os resultados, pelo contrário, a primeira sessão serviu para programar ajustes para as sessões seguintes, e, por exemplo, na segunda sessão, em dezembro, foi possível realizar a atividade de leitura complementada com a elaboração de um cartaz, com a colaboração dos alunos voluntários do curso de Artes Visuais, para ser usado na festa de Natal, que a instituição promovia anualmente com os utentes e seus familiares.

O questionário, dividido em duas partes, sobre Hábitos de Leitura e Representações da BE e Hábitos Culturais, começou a desenhar-se em 2018, elaborando as perguntas e testou-se durante o mês de outubro de 2018 e janeiro de 2019 aos alunos do Ensino Secundário designado nível 3 – Educação Secundária Alta, em vigor para efeitos estatísticos da UNESCO, desde 2014, de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE),

Da análise às respostas a este questionário, verificámos que algumas

perguntas não foram respondidas ou entendidas e por isso considerámos eliminar umas e reformular outras, nomeadamente por causa do número excessivo de perguntas e, principalmente, por dificuldades de interpretação dos alunos, às perguntas seis, sete, oito e nove, que diziam respeito a tipologias de leituras que não livros, e ainda as perguntas doze, treze, catorze e quinze, relacionadas com atividades culturais, por exemplo frequência de cinema, teatro e museus.

Dado termos considerado como pré-teste o questionário que acabámos de referir, desenhámos um questionário definitivo (Anexo 1), tendo em consideração os problemas detetados, num total de vinte e três perguntas, que disponibilizámos *online* nos meses de abril e maio de 2019, ao universo de 744 alunos do Ensino Secundário, que incluía alunos africanos e afrodescendentes, e respondido por 345 alunos (46,3%).

Também em maio de 2019 aplicámos um questionário a todos os professores do Agrupamento de Escolas João de Barros (AEJB) (Anexo 2) num total de 234, tendo recebido 22 respostas (9,4%), a fim de sabermos qual o grau de envolvimento em projetos de promoção de leitura, a opinião acerca dos hábitos de leitura dos alunos, a representação que tinham da Biblioteca Escolar (BE) e o impacto que consideravam ter esta estrutura na melhoria da competência leitora e das atitudes e valores dos alunos.

Todos os questionários aplicados a professores e a alunos constaram essencialmente de perguntas fechadas. Esta opção teve a ver com vantagens de fiabilidade, como sejam: o mesmo questionário ser aplicado a todos os inquiridos, não lhes permitindo levantar questões que não estavam previstas, possibilitando respostas de grau de concordância ou discordância. Assim, “*os dados obtidos são fáceis de codificar para posterior processamento, dado à [SIC] precisão e objectividade [SIC] das respostas*” (Ruas, 2022, p. 169).

Toda a atividade decorreu em duas etapas, sendo a primeira constituída pelo trabalho realizado no ano letivo 2018/2019, na escola supracitada e respetiva biblioteca escolar e, a segunda (ano letivo 2019/2020), que corresponde à implementação do projeto “Livro vai, livro vem, nós lemos<sup>+</sup> e tu também”, cujas atividades, no âmbito da leitura e competência leitora, se desenvolveram em

colaboração com duas entidades parceiras e os alunos voluntários da escola.

### **I.3.1.1.2. Projeto “Livro vai, livro vem, nós lemos<sup>+</sup> e tu também” (Anos letivos 2018/2019 e 2019/2020)**

O Plano Nacional de Leitura e a Rede de Bibliotecas Escolares conscientes das dificuldades dos alunos em competências leitoras e a importância que isso representa na vida dos jovens convidaram as escolas secundárias da rede pública a desenhar projetos de leitura, no âmbito da chamada iniciativa Ler + Jovem, projetos esses submetidos pelas escolas a concurso e posterior seleção. Desta feita, a autora deste trabalho concorreu três vezes (4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> edições) e em duas delas (4<sup>o</sup> e 6<sup>a</sup> edições) os seus projetos foram selecionados e subsidiados, pelas instituições indicadas intituladas, respetivamente, “Leituras que acontecem”; “Eu leio, tu lê, nós lemos” e “Livro vai, livro vem, nós lemos<sup>+</sup> e tu também”, este último o objeto do estudo de caso que estamos a apresentar.

Dado comungarmos da importância de que se reveste a necessidade de desenvolver hábitos de leitura e competência leitora nos alunos, decidimos concorrer em 2018 à 6<sup>a</sup> edição do concurso atrás referido e inseri-lo como parte do estudo de caso na vertente de investigação ação, e desenhámos o projeto *Livro vai, livro vem, nós lemos<sup>+</sup> e tu também* que foi implementado por nós, enquanto coordenadora da biblioteca escolar, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, junto de dois parceiros da comunidade previamente convidados, de acordo com as orientações divulgadas pelo PNL/RBE (Anexos 3 e 4), que financiaram o projeto, a saber: o *Centro de Apoio à Terceira Idade do Feijó* e a empresa de tecnologia denominada *Accenture*, de Lisboa.

Este projeto contou com a colaboração de outros professores, dois de português e um de filosofia, recorrendo ao apoio logístico da sala de aula e da biblioteca da escola, com o intuito de melhorar o desempenho, a competência leitora, os princípios e valores dos alunos do Ensino Secundário e, conforme já mencionado, utilizando como método de investigação o estudo de caso.

Após o período destinado às inscrições, procedemos à seleção dos alunos de acordo com as expectativas evidenciadas pelos próprios sobre a sua participação. Pelo facto de alguns dos voluntários frequentarem os cursos profissionais (Gestão e Manutenção de Equipamentos Informáticos e Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos) mostraram logo a sua intenção de conhecer a empresa *Accenture*.

Formámos dois grupos de trabalho, um para se deslocar ao Centro de Apoio, num total de 15 alunos, cinco do sexo masculino e dez do sexo feminino, em que uma aluna era oriunda dos PALOP e outro grupo constituído por sete alunos, dois do sexo masculino e cinco do sexo feminino, sendo três delas, oriundas dos PALOP. O recrutamento dos alunos teve a ver com características evidenciadas e também com a opção dos próprios.

Previamente, realizámos com os alunos voluntários reuniões para aferir alguns critérios que ficariam definidos na planificação geral, onde constaria a periodicidade, a seleção dos textos/poemas e os materiais de apoio. Cada atividade seria, depois, planificada individualmente.

Foi neste momento que informámos os alunos de que seria imprescindível uma avaliação final do projeto, com ações para a melhoria. Também foi definido, de acordo com as características de personalidade dos participantes, quem se deslocaria ao Lar e à empresa, evitando perda de aulas.

Aplicámos a técnica de entrevista estruturada na prossecução do projeto, uma vez que a mesma, segundo Barros e Lehfeld (2000), possibilita uma ligação muito próxima entre entrevistado e entrevistador e também permite a formulação prévia de perguntas orientadoras, mas não admite alterações posteriores à definição dos tópicos, durante a situação.

Haro et al. afirmam que “*O facto de não estar ligada a operações estatísticas ou de carecer de representatividade não exime o entrevistador de rigor metodológico*”, isto é, como instrumento de recolha de dados “*(...) exige um trabalho amplo na identificação dos temas principais e secundários e das suas potenciais relações, contradições e tensões*” (Haro et al., 2016, p. 95). Assim, elaborámos um guião de entrevista do qual constavam seis questões, sendo que duas diziam respeito ao grupo etário e género dos participantes e as restantes

pretendiam saber os motivos que os levaram a aceitar o convite para participar neste projeto de leitura, se tinham ou tiveram hábitos de leitura e em que época da sua vida iniciaram o gosto pela leitura; perguntámos, também, se na infância lhes tinham lido histórias e quem e, por fim, quisemos saber a opinião sobre a utilização das novas tecnologias e se as mesmas poderiam de alguma forma dificultar a criação de hábitos de leitura nos jovens e qual a justificação para a sua resposta (Anexo 5) .

O guião, igual para todos os participantes, foi entregue aos alunos voluntários e parceiros na primeira sessão de trabalho. A metodologia de aplicação foi diferente: 1 - os alunos e os parceiros da Accenture responderam por escrito e a análise de conteúdo feita com base nessas respostas, dado se tratar de participantes com um maior grau de literacia; 2 – No que concerne aos parceiros do lar de idosos, as perguntas foram feitas oralmente, a cada um deles, e a autora fez as anotações das respostas também para posterior análise. Procurou-se criar um ambiente informal para que os respondentes se sentissem confiantes, além de termos tido a preocupação de formular perguntas acessíveis e em número reduzido para facilitar a participação e a eficácia e eficiência do trabalho.

A opção de entrevista estruturada, ou formal, prendeu-se com o facto de esta permitir “*seguir-se uma determinada sequência na colocação das questões e cobrindo determinados tópicos para o qual se requer informação para se cumprir um determinado objetivo*” (Ruas, 2022, p. 161). As nossas opções metodológicas têm a ver com o facto de as considerarmos adequadas a um estudo deste tipo e ser fiável para uma amostra significativa. Não optámos pela entrevista não diretiva por não se tratar de um campo de estudo novo e, de acordo com Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, a entrevista não diretiva “*é um meio único que permite a exploração de um campo de estudo novo. (...) Ela vai permitir referenciar e classificar os problemas (...); possibilitar a elaboração das primeiras questões de trabalho e das hipóteses que um processo mais sistemático verificará posteriormente*” (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 2005, p. 161). Admitindo alguma complexidade de abordagem na entrevista estruturada, cremos que a previsível boa interação entre as partes (X - a entrevistadora e Y- os inquiridos) facilitaria o nosso papel e, como afirmam Albarello et al., não podemos “*definir a entrevista afirmando tratar-se*

*simplesmente de um meio pelo qual X, inquiridor, irá obter informações de Y inquirido. A entrevista constitui um processo de interações entre X e Y e, se as informações vão de Y para X, o valor da comunicação, por sua vez, dependerá tanto, se não mais, de X como de Y”* (Albarello et al.,1997, p. 96).

Após a realização das entrevistas aos parceiros e alunos voluntários, fizemos uma análise do seu conteúdo, visando interpretar a importância das mensagens fornecidas pelos entrevistados e as conclusões aduzidas com as possíveis sugestões para a melhoria da competência leitora dos alunos de cujo resultado damos conta no Capítulo IV – Discussão e Resultados.

No âmbito da investigação qualitativa, a entrevista e a observação têm uma evidente ligação e, de acordo com alguns investigadores, “*a entrevista pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação.*” (Lessard-Herbert, Goyette, e Boutin, 2005, p.160). De acordo com Albarello et al. (1997), o entrevistador tem de canalizar a sua atenção para três aspetos fundamentais: o tema da entrevista, isto é, o objeto, o contexto interpessoal e as condições sociais da interação, de modo a que a qualidade dos dados fique assegurada.

Socorremo-nos, por isso, da observação ao longo de todo o processo, por se tratar de uma técnica que não exige grandes recursos, pois apenas requer que o investigador seja atento e prudente, capaz de “*interpretar cuidadosamente o evento ou o fenómeno em observação, para que possa (...) tirar conclusões das observações feitas*” (Ruas, 2022, p. 164).

Consideramos que com este método poderíamos retirar algumas vantagens para o trabalho que tínhamos em mente. Permitir-nos ia um contacto direto com os jovens, retirar dados sobre um conjunto de atitudes e comportamentos face à leitura e ao seu envolvimento com os parceiros adultos, no lar de idosos, procurando sempre ser imparcial na observação, de modo a evitar impressões subjetivas, quer fossem favoráveis ou desfavoráveis.

Barros e Lehfeld (2000) consideram a técnica de observação um procedimento bastante importante e definem quatro critérios para a classificação desta técnica, a saber: 1. Estruturação; 2. Participação do observador; 3. Número de observadores; 4. Local de observação.

No que respeita à estruturação, optámos por uma observação assistemática, também denominada não estruturada, de acordo com Barros e Lehefeld (2000), ideia corroborada por Bell ao afirmar que “*Uma observação não estruturada pode ter utilidade para gerar hipóteses, mas consome muito tempo, é difícil de conduzir e exige a introdução de métodos de contra verificação*” (Bell, 2004, p. 162). Para prevenir estes constrangimentos, e com o objetivo de maior rigor na validação desta técnica para definir o que observar e quem observar e conferir os resultados da observação, solicitámos a colaboração do colega que acompanhou todo o desenrolar do projeto para, em simultâneo, ambos, observarmos o empenho, a atenção dos participantes na atividade de leitura e a interação entre os jovens e os adultos, para posteriormente trabalharmos os resultados em conjunto.

Ainda de acordo com Bell, “*os observadores participantes estão bem cientes dos riscos de serem parciais*”, pois é muito difícil manter opiniões e “*adotar um papel de observador objetivo se conhecer todos os membros do grupo ou organização*” (Bell, 2004, p. 163). Era este o nosso caso, visto que conhecíamos bastante bem os alunos que eram o objeto da observação.

Do ponto de vista dos estudos e dos trabalhos científicos, a técnica de observação, de acordo com Barros e Lehefeld (2000), tem benefícios por consentir a recolha de dados (atitudes e comportamentos), razões que nos levaram a crer que este recurso nos facilitaria posteriormente tirar algumas conclusões sobre a conduta dos jovens voluntários face aos seus parceiros no projeto de leitura.

Também Ramos e Naranjo (2014) são de opinião que a observação é uma técnica importante por garantir que durante os trabalhos se possa recolher informação bastante objetiva, competindo ao observador evitar a todo o custo juízos valorativos.

Para evitar possíveis juízos de valor, fizemos uma observação não participante, isto é, conservámos sempre uma certa distância, não fazendo qualquer interferência, ou seja, mantivemo-nos sempre como espectadora, uma vez que a observação foi sendo feita no local onde decorreram os trabalhos, isto

é, “*uma observação de campo*” (Freixo, 2012) no caso concreto, também só no Lar de Terceira Idade do Feijó, para avaliar a interação entre os jovens e os idosos.

Assim fomos registando as *notas de trabalho de campo* num dossier, (Anexo 6) onde anotámos as atitudes dos alunos individualmente e/ou em pequenos grupos, caso da atenção aos parceiros, empatia, dedicação e interesse pela atividade e autonomia na resolução de pequenas dificuldades. Registámos também a nossa perceção para, no fim, debatermos o assunto tanto com o colega que nos acompanhou no processo como com os alunos, dados que são apresentados no Capítulo IV – Discussão e Resultados.

Como já dissemos, foram realizadas quatro sessões de leitura no Centro de Apoio e duas na empresa *Accenture*. Com a implementação do projeto *Livro vai, livro vem, nós lemos<sup>+</sup> e tu também*, demos início à segunda parte dos trabalhos. No entanto, uma vez que já tínhamos estado no Centro de Apoio no ano anterior, prosseguimos com a realização de mais duas sessões, uma em fevereiro e outra em abril de 2020, seguindo-se a empresa *Accenture*, onde estivemos duas vezes, a primeira das quais em fevereiro de 2020, sessões interrompidas devido à pandemia, uma vez que, por questões sanitárias, os parceiros não voltaram a admitir a entrada de ninguém.

Contudo regressámos à *Accenture* uma vez mais, já em 2021, a pedido dos alunos integrados no projeto, apesar de tomadas todas as precauções exigidas pela empresa, mas a sessão não teve o mesmo impacto que as anteriores dado o distanciamento exigido, o que deixou os jovens bastante desconfortáveis, apesar de compreenderem as razões de tais procedimentos.

Relativamente ao Centro de Apoio não foi possível realizar a última sessão prevista, dada a idade bastante avançada dos utentes e as autoridades sanitárias e a instituição não autorizarem este tipo de atividades.

Após a realização das atividades de leitura, ano letivo 2019/2020, fizemos a avaliação final do projeto, usando dois instrumentos: um questionário (Anexo 7) e um relatório (Anexo 8). Da totalidade dos participantes que realizaram o projeto nos dois locais – Centro de Apoio à Terceira Idade do Feijó e empresa de tecnologias *Accenture* – obtivemos apenas três respostas ao questionário, sendo



que só uma aluna o preencheu integralmente, o que tornou difícil a análise que pretendíamos efetuar.

Apesar deste constrangimento, posteriormente foi possível reunir dez dos alunos voluntários na biblioteca da escola, tendo-lhes sido solicitado relatar a sua experiência neste projeto e se a participação no mesmo teve algum eco na sua adesão à leitura. Para o efeito, sugerimos tópicos para colmatar algumas dificuldades de expressão de opiniões e todos elaboraram um texto (Anexo 9). A avaliação das respostas será apresentada no capítulo IV- Discussão e Resultados.

Finalmente, e com base nos resultados obtidos, procedemos à validação das hipóteses antecipadas no item I.2 – Problema, Hipóteses Objetivos. Incluímos, também, as conclusões a que chegámos pela análise das entrevistas feitas a parceiros e alunos voluntários e ainda os dados sobre a observação aos alunos, realizada no decorrer das sessões de leitura, aos alunos voluntários, exclusivamente no Lar da Terceira Idade do Feijó. Por fim, damos algumas sugestões para futuros trabalhos no âmbito da leitura.

De toda a atividade desenvolvida registámos e tratámos estatisticamente os dados recolhidos. Para os cálculos numéricos e elaboração de figuras e tabelas, utilizámos a folha de cálculo *Excel*. Para a elaboração das citações e da bibliografia geral, usámos o sistema Harvard APA. De toda a atividade realizada durante a redação da tese, elaborámos o cronograma que se segue na Tabela I, abaixo, que descreve sumariamente as tarefas realizadas entre 2018 e 2023, os tempos em que as atividades decorreram e os meios utilizados para a sua concretização.

## CAPÍTULO I: ASPETOS METODOLÓGICOS

Tabela I - Cronograma de tarefas, tempos e atividades. (Fonte: elaboração própria).

<b>ORGANIZAÇÃO DE TAREFAS, TEMPOS E MEIOS</b>		
Tarefa	Tempos	Meios
Revisão bibliográfica	2016/2017/2018/2019/2020/2021	Obras de referência; Monografias; Publicações periódicas; Literatura cinzenta; Catálogos bibliográficos; Endereços eletrônicos.
<b>ESTUDO DE CASO – 1º MOMENTO</b>		
Elaboração, reformulação e aplicação de Questionário sobre hábitos de Leitura, representações da Biblioteca e competências leitoras <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos do Ensino Secundário da Escola Secundária João de Barros</li> <li>• Professores do Agrupamento de Escolas João de Barros</li> </ul>	Outubro 2018 a maio 2019	Aplicação de questionário <i>online</i>  (Anexo 1)
	maio 2019	(Anexo 2)
Avaliação intercalar do projeto	Abril 2019 (1º momento de avaliação)	Biblioteca Escolar Documentos Word
<b>ESTUDO DE CASO – 2º MOMENTO</b>		
Implementação do projeto “ <i>Livro vai, livro vem, nós lemos+e tu também</i> ” <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inscrição de participantes alunos voluntários</li> <li>• Elaboração do guião de entrevista</li> </ul>	Setembro/ Outubro 2018	(Anexos 3 e 4)  Biblioteca Escolar  Documento Word e suporte papel (Anexo 5)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Alunos voluntários</li> <li>➢ Parceiros voluntários</li> </ul> </li> </ul>	Novembro 2018 e dezembro 2018	Centro de Apoio à Terceira Idade do Feijó  Documento Word Suporte papel (Anexo 5)

## CAPÍTULO I: ASPETOS METODOLÓGICOS

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sessões de leitura</li> <li>• Observação <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Alunos voluntários</li> </ul> </li> </ul>	<p>1<sup>a</sup> - novembro 2018 2<sup>a</sup> - dezembro 2018 3<sup>a</sup> - fevereiro 2019 4<sup>a</sup> - abril 2019</p> <p>Durante as sessões</p>	<p>Centro de Apoio à Terceira Idade do Feijó</p> <p>Suporte papel (Anexo 6)</p>
Avaliação Intercalar do projeto	Dezembro 2019 (2 <sup>o</sup> momento de Avaliação)	Biblioteca Escolar Documento Word
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Parceiros voluntários</li> <li>➤ Alunos voluntários</li> </ul> </li> </ul>	Fevereiro 2020	<p>Empresa Accenture Lisboa</p> <p>Documento word Suporte papel (Anexo 5)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sessões de leitura</li> </ul>	1 <sup>a</sup> fevereiro 2020 2 <sup>a</sup> março 2021	Accenture Lisboa
<p>Elaboração de Questionário final de avaliação do Projeto e aplicação aos alunos voluntários</p> <p>Tópicos para o Relatório final (Alunos)</p> <p>Levantamento dos relatórios dos alunos</p>	<p>Maio e Junho 2020</p> <p>Junho e julho de 2020</p> <p>Julho de 2020</p>	<p>Aplicação de questionários <i>online</i> (Anexo 7)</p> <p>(Anexo 8)</p> <p>(Anexo 9)</p>
Análise e tratamento de dados relativos a questionários, entrevistas e observação dos participantes no projeto	Ano 2020/2023	Documentos Word e estatística (tabelas e gráficos em Excel)

### I.4. Dificuldades e limitações do estudo

Ao iniciarmos este trabalho deparámo-nos com algumas dificuldades a nível de pesquisa bibliográfica, quase toda anterior ao ano de 2000, sobretudo a nível de metodologias de trabalho, que ultrapassámos consultando e comparando trabalhos de vários investigadores e acedendo à bibliografia disponível, tanto em Portugal como em Espanha e França.

Outra dificuldade prendeu-se com a pesquisa sobre a competência leitora dos alunos do Ensino Secundário, em Portugal, porque alguns deles incluem o 3º ciclo do ensino básico, como por exemplo um estudo do Plano Nacional de Leitura de 2020, versando *Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses*.

Para a descrição da nossa pesquisa incluímos a designação de *Ensino Secundário*, que atualmente corresponde ao *Nível 3- Educação Secundária Alta*, de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE), ou seja, alunos entre os 15 e os 18 anos.

Outro aspeto com que nos debatemos teve a ver com a desmobilização por parte dos alunos durante o tempo de confinamento obrigatório, na pandemia da COVID 19. Embora tivéssemos previsto a realização periódica semanal de sessões de trabalho *online*, para definir estratégias, leituras e outros assuntos decorrentes da organização e também para que o interesse não esmorecesse, foi durante este período que os alunos PALOP deixaram de comparecer. Apesar do nosso esforço no sentido de averiguarmos as razões para a desmobilização e tentar apresentar soluções, não obtivemos nunca resposta a qualquer das nossas tentativas.

Outra dificuldade com que tivemos de lidar diz respeito à baixa percentagem de respondentes professores ao questionário que lhes foi aplicado. Num total de 234 professores e educadores do Agrupamento de Escolas João de Barros, apenas obtivemos 22 respostas (9,4%) número que retrata bem a falta de envolvimento do corpo docente, realidade que dificulta a melhoria da performance das escolas, mesmo tendo-se constatado o empenhamento da direção do Agrupamento ao solicitar a colaboração dos docentes.

Outro constrangimento prende-se com os parceiros idosos que, por força da sua idade avançada e fraca escolarização, não foi possível obter dados

concretos sobre a sua competência leitora, à exceção de uma utente do Lar que tinha sido grande leitora até ao momento em que perdeu a visão. No entanto, todos participaram ativamente e com alegria nas atividades e reconheceram o enriquecimento pessoal com as sessões de leitura.

Tendo em conta que o projeto estava a ser financiado pelo PNL/RBE, tivemos uma dificuldade acrescida na sua execução para podermos receber as verbas previstas para o projeto, mas foi possível executar o essencial apesar dos constrangimentos da COVID 19 e da desistência de alguns alunos, questões já referidas.

O *Questionário de autoavaliação* do projeto, que aplicámos no fim dos trabalhos e que foi enviado para os participantes, *online*, só foi preenchido por três alunos, após alguma insistência da nossa parte, aspeto que impediu de tirarmos conclusões que pretendíamos fossem mais consistentes, mas que tentámos colmatar com a observação atenta e anotação das reações dos participantes, durante o decorrer do projeto.

De igual modo, o regresso às entidades parceiras, após o confinamento, sofreu grandes condicionalismos, sobretudo se tivermos em conta que um dos parceiros era um Lar de Terceira Idade e o outro uma empresa e as dificuldades de acesso as essas instalações na parte final do projeto.

### **I.5 Estrutura da tese**

Deste trabalho constam as seguintes partes: Uma introdução, cinco capítulos (Capítulo I: Aspetos metodológicos; MARCO TEÓRICO - Capítulos II: Ler e Competência leitora. Conceitos A leitura e competência leitora no ensino secundário e Capítulo III: Bibliotecas Escolares; Capítulo IV: Resultados e Discussão; Capítulo V: Conclusões e Sugestões.), bibliografia, anexos, índices de figuras e tabelas e ainda uma lista de siglas e acrónimos.

No Capítulo I, Aspetos metodológicos, indicamos as razões que nos levaram a escolher este tema, o problema, hipóteses de estudo, objetivos, metodologia, dificuldades e limitações do estudo e ainda a estrutura da tese.

A parte I do Marco Teórico é composto pelos Capítulos II e III. No Capítulo II: *Ler e competência leitora, conceitos. A leitura e a competência leitora no ensino secundário*, apresentámos a evolução do conceito de *Ler e Competência Leitora, estratégias de motivação leitora*, objetivos e processos, e projetos de leitura propostos pelo PNL/RBE para promover, essencialmente, as competências leitoras e que se destinam a todos os graus de ensino e também em adultos.

No Capítulo III, *Bibliotecas Escolares*, falámos da evolução deste conceito, da importância das bibliotecas escolares e o papel das organizações de apoio às bibliotecas escolares. Abordámos sumariamente o modelo de bibliotecas em Espanha e França e mais detalhadamente em Portugal, a implementação da Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal e o apoio que este serviço presta às bibliotecas, assim como o Plano Nacional de Leitura e outras organizações.

A parte II: *Projetos de Investigação/ Ação a nível local (concelho do Seixal/Portugal)* fazem parte os Capítulos IV e V. O Capítulo IV- *Resultados e discussão*– inclui os dados detalhados de entrevistas, questionários e observação que foi feita no decorrer dos trabalhos realizados no Centro de Apoio e na empresa Accenture e ainda a informação recolhida, em contexto de sala de aula, de alguns participantes acerca da leitura em contexto escolar, que referimos neste capítulo, no item I.3.1 *Método, procedimentos e técnicas*.

No Capítulo V, *Conclusões*, são confirmadas as hipóteses indicadas no Capítulo I, apresentadas conclusões gerais e propostas de melhoria. O trabalho fica completo com os anexos de que fazem parte os modelos dos questionários aplicados a alunos e professores e todos os elementos de trabalho utilizados e ainda a indicação de toda a bibliografia consultada.

*Não sei como é que aprendi a ler, só  
me lembro das minhas primeiras leituras.*

Rosseau

## **PARTE I – Marco Teórico**

### **Capítulo II**

#### **Ler e competência leitora, conceitos. A leitura e a competência leitora no Ensino Secundário**

##### **II. 1. Introdução**

Neste capítulo clarificámos a evolução e abordagens para definição de alguns conceitos utilizados ao longo deste trabalho, nomeadamente *ler*, *leitor*, *leitura*, *literacia* e *competência leitora*, e a forma como atuar para promover a *motivação leitora* e definir estratégias de leitura que considerámos fundamentais para a compreensão de todo o processo de aprendizagem, já que alguns dos vocábulos utilizados se entrelaçam para completar sentidos, significações, realçando o facto de a leitura constituir a base para a aprendizagem ao longo da vida, destacando este aspeto como um dos pontos essenciais da Agenda 2030 das Nações Unidas, constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em que o 4º Objetivo destaca, precisamente, a Educação (Nações Unidas, s/d).

Na sequência da descrição dos conceitos neste capítulo e das questões abordadas sobre a quem cabe promover a competência leitora, realçámos o papel das bibliotecas escolares (BE) em Portugal e as propostas de promoção da leitura por parte de organismos de apoio, especificamente o Plano Nacional de Leitura (PNL) e a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), matéria que consta do Capítulo III.

## II. 2. Ler, leitor, leitura, literacia: Conceitos

Ler, etimologicamente, deriva do latim *legere* que queria dizer “*tomar conhecimento por meio da leitura*”; “*decifrar ou interpretar*”; “*dizer em voz alta, algo que está escrito*”.

Nos dicionários atuais consultados, constatámos que as definições apresentadas ainda não espelham certas atualizações do conceito e definem o termo *ler* como segue:

1. “v. 1. *Tomar conhecimento por meio de leitura; percorrer com a vista (coisa escrita). Conhecer as letras do alfabeto e saber juntá-las em palavras, repetindo-as mentalmente ou de viva voz. Pronunciar em voz alta o que está escrito. Decifrar ou interpretar com sentido de. V.int Conhecer as letras e saber juntá-las em palavras. Recitar em voz alta o que está escrito* (Morais da Silva 1992, p. 354).

2. “(...) *Percorrer com a vista e conhecer (letras), reunindo estas palavras*”. “(...) *Pronunciar em voz alta, recitar, ler versos. (...) Ver e estudar (coisa escrita)*” (Figueiredo, 1996, p. 1542).

3. No Grande Dicionário de Língua Portuguesa pode ler-se a seguinte definição: a) “1. *v.tr. enunciar ou percorrer com a vista (palavra ou texto) procurando interpretar o seu significado*”; b) “2. *Interpretar (o que está escrito); compreender o sentido de*”; c) “3. *pronunciar em voz alta o que está escrito*”; d) “4. *Preleccionar [SIC] ou explicar como professor (...); v.int. conhecer as letras do alfabeto, juntando-as em palavras*” (Costa e Silva, 2004, p. 932).

Além destas definições, o conceito Ler tem sido exaustivamente abordado e atualizado ao longo dos tempos e a sua definição nem sempre tem sido consensual entre os investigadores, particularmente nas abordagens no final do século XX e nas duas primeiras décadas e início da terceira do século XXI.

Quando falamos de ler, falamos de leitura, de criar hábitos de leitura desde cedo e, conseqüentemente, desenvolver uma competência essencial à integração



social, até porque se passa a vida a ler pelas mais variadas razões e necessidades, nomeadamente para aprender e comunicar (Vaz, 1996).

Também Bonnefoy afirmou que “*Lire est devenu une responsabilité, un apport à l'égal d'écrire, et d'ailleurs aussi un fin en soi, puisque celui qui lit n'a pas à se juger plus réel, ni plus présent à soi-même, que l'écrivain*”<sup>1</sup> (Bonnefoy, 1988, p.9).

Jorge (1996) considera que não fomos educados numa cultura de livros e menos ainda numa cultura de ler, atividade que considera ser de minorias. Acrescenta ainda que é a liberdade de escolha e a divulgação dos livros que conduzem à “cultura do livro”.

Ler e praticar a leitura é, ainda de acordo com Maria Jorge, “*um ato cultural*” (Jorge, 1996, p.36) que se pratica não apenas através da leitura impressa, mas de tudo o que nos rodeia, isto é, a leitura de um mundo em que estamos inseridos, ideia que, segundo Jorge, nos remete para Jorge de Sena ao afirmar que “*Cultura é coragem de pensar e sentido de responsabilidades quanto ao que se pensou*” (Jorge, 1996, p. 37).

Contudo, Kleiman (1996) considera necessário refletir sobre o ensino da leitura que se pratica nas escolas, porque a qualidade do ensino, segundo esta pesquisadora, advém, em parte, da fraca formação docente nesta área. Considera, também, que a prática da avaliação da leitura, nomeadamente da leitura em voz alta é inibidora para o desenvolvimento da capacidade da compreensão, assim como uma prática bastante comum que consiste em pedir ao aluno que abra o livro e leia determinada passagem, sem qualquer preparação facilitadora para a compreensão.

Pennac (1997) sustenta que a leitura não se impõe e Elvira Santos (2000), por sua vez, afirma que é a leitura que dá acesso ao saber e permite autonomia na aprendizagem. A capacidade de ler, diz ainda, possibilita uma melhor

---

<sup>1</sup> “Ler tornou-se uma responsabilidade, um contributo comparado com o da escrita, e além disso também um fim em si mesmo, uma vez que quem lê não tem de se considerar nem mais real, nem mais presente do que o escritor”. [Tradução da autora].

compreensão do mundo, para além de uma eventual melhoria a nível técnico e profissional.

A essencialidade do ato de ler foi abordada por Trullós e Arànega (2000) ao afirmarem que ler é uma função essencial, tal como o ato de respirar, ideia reiterada por Manguel para quem “*Ler, quase tanto como respirar, é uma das nossas funções vitais*” (Manguel, 2010, p.21).

É Sobrino (2000) quem afirma que o prazer que a leitura proporciona ao leitor constitui o seu primordial valor e esta finalidade justificaria, por si só, a criação de hábitos de leitura. Diz ainda que é o hábito de ler, a sua prática, que proporciona ao leitor autonomia intelectual, liberdade de pensamento, desenvolvimento de alguns aspetos de personalidade e, a valorização da leitura, constitui um fator impulsionador da imaginação, da sensibilidade e um desafio à reflexão e desenvolvimento da inteligência.

Lerner (2002) considera que o mais importante é formar leitores críticos, o que se consegue através de uma prática sistemática da leitura. Esta autora considera que a escola, atualmente, é responsável por uma certa discriminação, porque, na sua opinião, a escola é igualmente responsável pelo afastamento daqueles que podendo ser leitores competentes, não chegam a atingir essa autonomia uma vez que a escola, enquanto instituição, é vítima de duas situações: “*a rotina repetitiva e a moda*” que certas “*inovações*” pouco claras e nem sempre fundamentadas ocorrem, mas são adotadas precisamente “*porque são novidade*”(Lerner, 2002, p. 29) e não por representarem alguma evolução relativamente a práticas anteriores.

Para Soares (2003 b) ler é um processo que se inicia na escola com a aprendizagem; é à escola que compete ensinar a ler, criando um clima em que a leitura se torne um acontecimento e esse aspeto motive o leitor a ler. Diz também Soares que um leitor motivado lê e com essa prática desenvolve a capacidade e o gosto.

Na perspetiva de Poslaniec (2006) ler é uma prática íntima, na medida em que cada um a desenvolve ao seu ritmo. Esta ideia está implícita na abordagem

de J. Santos (2007), ao afirmar que ler é compreender o mundo e desta forma organizar os espaços, corporal, gestual, operacional.

Magalhães propõe e descreve estratégias de leitura que considera essenciais e vê a estratégia da “selecção [SIC]” como crucial. Diz a autora que “*O texto oferece indicações redundantes, das quais o leitor deve seleccionar [SIC] as mais úteis (...)*” (Magalhães, 2006, p. 75).

Cerrillo (2006) diz que para se ser um leitor, é preciso ser capaz de ler textos de diferentes tipologias em qualquer situação, permitindo-se dar opiniões, porque será capaz de discernir e refletir acerca das suas leituras. Considera que, apesar de haver hoje mais leitores, a leitura está a sofrer alterações que afetam, na sua opinião, a qualidade do que se lê e a leitura feita por prazer já não é o objetivo fundamental, praticando-se mais uma leitura do tipo instrumental, uma leitura com objetivo específico, nomeadamente a procura de informação.

Este autor propõe a mediação da leitura, feita por pessoas com perfil adequado a esta função, como meio para atingir os adolescentes. Entende que ter perfil adequado exige “*Ser um leitor habitual*” e possuir formação que dê conhecimento sobre “*O processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura*” (Cerrillo, 2006, p.38) e conhecer a evolução psicológica da criança e jovem, enquanto potencial leitor. Considera que ser mediador em contexto escolar pressupõe a capacidade de lidar com dificuldades e, conseqüentemente, a aptidão necessária para as superar.

Sendo uma das funções essenciais dos mediadores, ainda de acordo com Cerrillo, criar e incitar a hábitos de leitura consistentes para incentivar à leitura por prazer, diferenciando-a da obrigatória, o autor acredita que nem sempre o acervo disponível é adequado à faixa etária dos alunos e que a falta de ambientes propícios à leitura extraescolar, dificulta, também, o trabalho dos mediadores.

Cerrillo crê haver a tendência para identificar o livro com o manual escolar (livro de textos), mesmo fora da escola, enquanto se observa, igualmente, uma instrumentalização exagerada da leitura, visto que esta é usada para todas as atividades escolares; além disso, o autor considera haver uma associação da leitura a algo sério, o que os jovens ligam a algo fastidioso.

Alçada e Calçada (2007) afirmam que o domínio da leitura é uma condição essencial para uma cidadania ativa, entendendo a competência leitora dos jovens como um dos pilares fundamentais da educação, e por isso defende que o investimento na competência leitora se faça o mais cedo possível para que, na fase da pré-adolescência em que os jovens manifestam claramente um desinteresse pela leitura, regressem aos hábitos de ler (tal como já afirmara Pennac, em 1997), até porque *“Depois o mundo mostra que a exclusão se faz por aí, pela falta de competências (...) Quem não tem tem conhecimentos tem menos poder e, portanto, transforma-se mais facilmente num cidadão menor porque não tem as competências (...) os conhecimentos, para decidir para si que cidadão quer ser(...)”*(Calçada, 2018, p.75).

Como reforço desta ideia, e sobre a importância do domínio da leitura precoce, citamos Gomes para quem *“A literexclusão é uma dimensão de exclusão social”*, (Gomes, 2003, p. 88), por considerar que as pessoas, quando não adquirem as competências básicas da leitura, escrita e cálculo, revelam maior incapacidade na relação com os outros. Esclarece ainda que, num primeiro momento, nos apercebemos da inabilidade de algumas pessoas para o uso adequado de informação escrita, o que as conduz à exclusão por não possuírem competências essenciais, que lhes permitam assimilar e compreender a informação.

Horellou-Lafarge e Segré afirmam que a aprendizagem da leitura tem sido alvo de inovações pedagógicas para balizar o fracasso no domínio da leitura, mas que apesar deste esforço as desigualdades sociais perduram, porque o hábito de ler ainda não faz parte dos hábitos regulares de todos. Reforçam a ideia do papel da escola no processo, reconhecendo que *“A iniciação da leitura é um longo processo que pressupõe, antes da iniciação escolar, o contacto precoce da criança com o mundo escrito”* (Horellou-Lafarge e Segré, 2010, p. 80).

Refletindo ainda sobre a importância da leitura, estas autoras referem-se à *emancipação do leitor* que surgiu com a difusão do livro, no século XV, embora nesta época atingisse as camadas sociais de uma forma bastante desigual, porque a posse dos livros era apanágio de uma classe social e culturalmente favorecida. Paulatinamente, a leitura tornou-se uma atividade dinâmica e evolutiva, acessível

a quase todos e hoje fala-se mesmo em *maneiras de ler*, de compreender e de ver o mundo. O leitor, “*A partir do momento em que [...] pôde ter acesso ao texto, sem mediador, adquiriu uma liberdade (...)*” que lhe permite fazer as suas próprias escolhas, afirmam ainda. (Horellou-Lafarge e Segré 2010, p.56)

Para Manguel (2010) o leitor tanto pode ser aquele que lê um texto, como uma partitura de música ou mesmo um pai ou mãe que decifram no rosto do filho sinais de tristeza, alegria, medo.

A este respeito diz que “*os leitores de livros (...) expandem ou condensam uma função que nos é comum a todos. Ler letras numa página é apenas uma das suas muitas manifestações*” (Manguel, 2010, p.20/21), o que aponta para a leitura no seu sentido restrito. Num sentido mais plural, já que a leitura entendida no seu sentido mais lato é um instrumento que nos permite, enquanto leitores, compreender e vivenciar o mundo de diferentes modos, afirma que “*em todos os casos é o leitor que lê o sentido; é o leitor que reconhece a um objecto, [SIC] lugar ou acontecimento uma possível legibilidade ou lha concede (...)*” (Manguel, 2010, p.20/21).

Esta aceção de leitor conduz-nos ao conceito das múltiplas inteligências defendido por Gardner (1995), citado por Novikobas e Lamari (2020), para quem um dos desafios da educação reside na personalização do ensino e na capacidade de centrar a educação nas particularidades de cada uma, porque cada ser é único e demonstra as suas capacidades de forma individual.

Hesse crê que parte dos leitores não lê corretamente e outros nem sabem ao certo por que leem. Considera que os leitores deveriam esperar da leitura o mesmo proveito que obtêm dos seus negócios e não deveriam “*considerar obrigatória a leitura de algum livro que não o enriqueça com uma experiência profundamente sentida (...)*” (Hesse, 2010, p.78).

Diz que a palavra, a escrita e os livros eram considerados “*práticas mágicas*”, na medida em que durante muito tempo ler e escrever foram atividades reservadas a minorias, realidade que mudou e atualmente é um facto acessível a quase todos; por isso, diz que “*(...) saber ler e escrever parece ter pouco mais*

*importância do que saber respirar (...)*” e com esta ampla divulgação da leitura e da escrita estas despiram-se de “(...) *qualquer magia*” (Hesse, 2010, p.110).

Retomando o conceito de “desafio na educação”, destacámos uma ideia difundida por Calçada (2018) para quem o ambiente digital e a tecnologia do livro se revestem, atualmente, da maior relevância no que respeita a aprendizagem da leitura, porque o professor deve estar preparado para formar novos leitores, ensinando-lhes a aprender a apropriarem-se das novas tecnologias, porque estas envolvem aspetos diferenciados na relação que se estabelece entre o leitor e o objeto do conhecimento. Refletindo acerca das implicações das novas tecnologias na formação docente, Barreto diz que o *leitor-professor* deve estar preparado para trabalhar com qualquer tecnologia de leitura.

Já Cerrillo afirmava que “*O leitor não nasce, faz-se; mas o não leitor também: fazemo-nos leitores ou não leitores com o passar do tempo*”, o que advém das experiências vividas, “*motivadoras ou desmotivadoras*”, que ocorrem, ainda de acordo com o mesmo autor, em duas situações: familiar e escolar (Cerrillo, 2006, p.35).

Lopes, et al. (2014) reiteram a mesma ideia quando diz que ler não é inato, até porque é uma competência complexa que emerge da inclusão de outras competências, seguindo, portanto, a mesma linha de pensamento de outros autores, nomeadamente Calçada (2018) quando afirmava que não se nasce leitor, ou Azevedo e Balça (2016).

Sendo a leitura uma competência essencial para se poder viver em sociedade, embora complexo e lento, um processo que se prolonga para além da aprendizagem das letras, esta ideia é também evidenciada por Baião (2015), ao considerar a leitura uma atividade necessária em todas as circunstâncias, sem a qual não podemos, sobretudo nos dias de hoje, viver, porque nos permite conhecer o mundo que nos rodeia.

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário (Buescu et al., 2014), dá conta que a complexidade textual constitui uma das variáveis decisivas na compreensão da leitura, logo, na produção escrita, pois é essa diversidade que irá permitir aos estudantes o desenvolvimento de aptidões

a nível da compreensão mais consistentes, capacidades que serão postas à prova ao longo da vida, nas mais diversas ações, dentro ou fora da escola, o que nos conduz a um conceito hoje muito mais alargado de *literacia ou literacias* que complementa o conceito inicial daquele termo associado à capacidade de ler e escrever.

De acordo com Milhano, “*o sentido do termo literacia e os vários conceitos utilizados para o descrever têm tido diferentes significados atribuídos ao longo do tempo (...)*” (Milhano, 2015, p.61). A este propósito, citamos Calixto (2001) que afirma também que o termo literacia esteve muitas vezes associado às capacidades de leitura, mas, tal como o próprio conceito de leitura, o termo literacia tem hoje um sentido mais abrangente, ou seja: “*(...) é o abrir de caminho para se dispor das condições de cidadania plena, de capacidade para escolher o que se quer ser e fazer na vida, de participar nas comunidades e aprender pela vida fora*” (Pedrosa, 2008, p. 115), o que nos permite adquirir independência e autonomia para as tarefas do dia a dia e para as quais é necessária a literacia.

Também Nadalim refere que o termo *literacia* é hoje um conceito que “*engloba um conjunto de competências, atitudes e interesses relacionadas com a linguagem escrita que as crianças desenvolvem antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura*” (Nadalim, 2022, p.11), fatores determinantes para se aprender, que vão depender das vivências individuais na família e na escola onde o hábito ou prática de leitura se exerce. O mesmo afirma que, muito embora os termos – hábito e prática – sejam muitas vezes usados como equivalentes, alguns autores, nomeadamente Neves (2011) são de opinião que o hábito remete para uma atitude enquanto as práticas apontam para comportamentos e assumem atualmente diversas formas que incluem, para além de todo o material impresso, o digital que veio alterar as práticas de leitura.

Recuperando a expressão de Pedrosa (2008) *aprender pela vida fora*, destacámos um dos assuntos que fazem parte da Agenda 2030 da ONU, quando aborda a temática da Aprendizagem ao longo da vida (LifeLong Learning) onde um dos pontos essenciais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), designadamente o ponto número 4, aponta para uma Educação de Qualidade para todos e ao longo da vida. Em parceria com a United Nations Children’s Fund

(UNICEF) definem como meta comum sobre a leitura que até 2030 todos os jovens e adultos do mundo alcancem níveis de proficiência relevantes e reconhecidos em habilidades funcionais que incluam a leitura e outras competências.

Martín afirma que se está a viver uma revolução relativamente à leitura e defende a Internet como espaço de leitura. É, diz, o livro conectado (*libro conectado*) por oposição ao livro confinado (*libro confinado*) porque a Internet é “*el gran elemento de transformación que lo digital confiere a la lectura (...)*” (Martín, 2015, p. 136).

Considera que, com o aparecimento dos dispositivos móveis criados para a leitura, é possível falar em leitura digital daí podermos dizer que estamos a viver uma *revolución en el universo de lectura*. Contudo, este autor considera que há muitos mais leitores que optam pelo ecrã de um computador, do que pela leitura através de dispositivos próprios e estabelece um paralelo entre as potencialidades dos diferentes dispositivos, por isso discorda de quem afirma ser irrelevante o suporte em que se lê, porque se cada um oferece funcionalidades diferentes, passa a ser relevante. Diz ainda que o dispositivo móvel que “*cambia las reglas del juego es el que permite integrar comunicación y texto*” e assim se converte no livro conectado pelos seguintes motivos:

“–*Los libros se conectan con la infinita sucesión de contenidos que hay internet.*

- *Los lectores se conectan com otros lectores y comparten sus lecturas.*

- *Los textos pueden conectarse com muchos otros contenidos a través de vínculos de hipertexto o APIs (por exemplo, una palabra con una fotografía, con un vídeo o con una página Web).*

-*Los libros se conectan con otros libros*” (Martin, 2015, p.136-137).

Na mesma linha de pensamento, Furtado diz que vivemos um momento de transição, reconhecendo que “*A mediação tecnológica, exigida pela delegação da leitura numa máquina no mundo digital, foi sempre totalmente estranha ao mundo do livro*” (Furtado, 2015, p. 142). Este autor considera que o leitor digital,



ao contrário do “leitor tradicional” usufrui de imensas vantagens, porque o texto digital pode ser facilmente alterado, “*os textos digitais são manipuláveis, dinâmicos e temporários*” (Furtado, 2015, p.142) e podem ser repetidos, transferidos de máquina para máquina através das redes. Por estas razões, Furtado diz que “*o objecto-livro tende a desaparecer (...)*” (Furtado, 2015, p.142).

Apesar desta posição, o autor afirma que “*a leitura digital é complexa e difícil*” (Furtado, 2015, p.143), exigindo-se do leitor uma tarefa de grande responsabilidade. Acrescenta ainda que a complexidade da leitura digital advém da dificuldade de concentração necessária a qual é superior à usada para uma leitura em versão impressa e conclui que “*O dispositivo actual [SIC] de leitura digital supõe um leitor dotado simultaneamente de uma profunda competência e de uma responsabilidade*” (Furtado, 2015, p. 143), porque, para além da sua relação com o texto, compete-lhe controlar a tecnologia, porque não se lê da mesma maneira nos diferentes dispositivos. Além disso, ainda é preciso ser capaz de seleccionar o *patchwork informacional* a fim de não sobrecarregar a leitura. Tem de saber seleccionar o material de que necessita e por isso a leitura digital se torna tão exigente.

Pereira e Lima (2017) defendem a necessidade de se reformular os *curricula* escolares a fim de se elevar a leitura a um patamar superior por ser fundamental para o conhecimento e reflexão. Defendem que a leitura deveria ser trabalhada em todas as disciplinas curriculares, porque só assim, afirmam, serão formados estudantes com visão crítica.

Nas Aprendizagens Essenciais/Articulação com o perfil dos alunos do programa de Português, também do Ensino Secundário, afirma-se que, no que respeita a competência leitora, se pretende que os alunos adquiram a flexibilidade necessária que lhes permita ler e interpretar “*textos escritos de diversos géneros de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades*” (Portugal, 2018, p. 3).

Também o Plano Nacional de Leitura (PNL), criado em 2006, incita as famílias a dedicarem, em conjunto, algum tempo à leitura; apesar da maior parte das atividades se desenvolverem em contexto escolar, o envolvimento parental e

familiar constitui fator decisivo para a descoberta do prazer de ler, partindo do princípio de que os responsáveis pela educação de crianças e jovens devem ser envolvidos no processo (Alçada, 2016), e por isso se têm desenvolvido programas dirigidos às famílias.

Sublinhando o papel preponderante das famílias na educação e a evidência científica que comprova, de acordo com a opinião de vários autores já citados, de que quanto mais cedo as crianças tiverem acesso aos livros, melhor, aspeto que garante uma das capacidades mais importantes do ser humano, a capacidade de ler, e condição para uma aprendizagem de sucesso, a ação do PNL 2027, cuja primeira fase decorreu entre 2006 e 2016 tem tido um papel fundamental na promoção da leitura. A nova etapa, iniciada em 2017, pretende, até 2027 “*apoiar e fomentar programas especialmente vocacionados para favorecer a integração social através da leitura, em diferentes suportes*” (Red, 2021). Neste contexto, o Quadro Estratégico 2021-2027 visa os seguintes objetivos gerais:

1. *“Facilitar o acesso à leitura e ao conhecimento;*
2. *Aumentar os hábitos e os índices de leitura da população;*
3. *Melhorar as competências e os níveis de literacia dos portugueses;*
4. *Promover o prazer e o gosto pela leitura;*
5. *Desenvolver a formação leitora;*
6. *Consciencializar a sociedade do valor e da importância da leitura;*
7. *Estimular uma cultura e um ambiente económico-social favoráveis à multiplicação das práticas e dos contextos sociais de leitura;*
8. *Potenciar a presença e a projeção mediática da leitura nos meios escritos, impressos e digitais, em presença e na Internet;*
9. *Associar a leitura às ciências, às humanidades, às artes e às tecnologias digitais, de acordo com uma nova ecologia que se faz de múltiplas literacias;*
10. *Usar a leitura para combater a desinformação, o preconceito e a ignorância”* (Portugal, 2017, p. 14). Formar leitores é, portanto, o que motiva os investigadores e que Azevedo e Balça consideram “*um desafio e, simultaneamente, um desígnio*”; o desafio consiste em tornamo-nos leitores, o que se alcança com experiências ao longo da vida, com o

convívio, a família e a escola, espaço privilegiado de aprendizagens, mas não único. Formar leitores é desígnio, na opinião dos autores, “*porque a existência de leitores capazes de ler o mundo de modo abrangente e sofisticado (...) se correlaciona com o efetivo exercício de cidadania (...)*”, (Azevedo e Balça, 2016, p. 1) função fundamental e determinante na sociedade.

### II.3. Competência leitora: Conceito

Neste item debruçámo-nos sobre o conceito de competência leitora, apresentando a teoria de autores que evidenciam alguns fatores que contribuem para que uma pessoa se torne leitor competente.

Em *Descubrir el placer de la lectura* as suas autoras, Trullos e Aranèga afirmam que se chega a ser leitor seletivo e crítico “*(...) después de un aprendizaje de la lectura que haya tenido en cuenta muchos más aspectos que la simple descodificación de los signos gráficos y la velocidad lectora*”, (Trullos e Aranèga, 2000, p. 24) aprendendo a ler textos variados de modo a que, em cada leitura, o leitor possa associar a necessidade (de ler) ao prazer (de ler).

Para que uma criança ou jovem perceba e aceite que a leitura é essencial para aprender, para se informar, há aspetos importantes para criar o hábito de ler, nomeadamente os seguintes, de acordo com as autoras atrás referidas:

1. *“É preciso criar/definir um espaço e tempo adequados à leitura;*
2. *Diversidade de documentos;*
3. *Ambiente propício;*
4. *Liberdade para escolher o tipo de leitura que mais lhe apeteça;*
5. *Respeito de falar ou não sobre as leituras feitas;*
6. *Respeito pelo ritmo de leitura individual;*
7. *Qualidade dos documentos;*
8. *Avaliação das competências individuais ao longo do processo”*  
(Trullos e Aranèga, 2000, p. 27-30).

As autoras põem em evidência alguns assuntos para que se adquira competência leitora, nomeadamente a aquisição de alguns hábitos e rotinas, por isso, quando no ponto 1 falam de um espaço, referem, por exemplo, a biblioteca ou outro lugar que se escolha para ler, confortável, bem iluminado e suficientemente silencioso. Consideram relevante que a leitura ocorra com regularidade de tempo, sobretudo quando se lê em contexto de sala de aula, isto é, “*conviene respetar un tiempo – siempre el mismo día y hora*” (Trullos e Aranèga, 2000, p.28).

No ponto 2 advogam a diversidade documental disponibilizada aos jovens para poderem escolher o que mais lhes interessa em cada momento de leitura.

Proporcionar ao jovem leitor um “ambiente propício” à leitura, tal como é referido no ponto 3, significa que é importante o adulto transmitir um determinado modelo entusiasta, ao partilhar novidades editoriais, frequência de livrarias; deve interessar-se por conhecer o gosto dos alunos, comentar as suas experiências enquanto leitor e transmitir, igualmente, as suas emoções por algum livro que tenha lido, isto é, envolver-se de tal modo que seja previsível o entusiasmo dos jovens ou crianças pela leitura.

Afirmam ainda que o que se passa com os professores passa-se com a família. A criança ou jovem leitor pode habitar uma casa cheia de livros, os seus familiares podem ser excelentes leitores, mas se não conseguirem transmitir e partilhar esse gosto, evidenciando emoções, de nada servirá.

No ponto 4 dizem que na escola ou em casa é importante a criança ou jovem leitor ter liberdade de escolher o tipo de leitura que pretende fazer, sem ser pressionado ou sem lhe ser imposta essa obrigatoriedade.

Relativamente ao ponto 5, e a liberdade de falar ou não sobre as leituras, as autoras consideram que “*La lectura és un acto íntimo y individual*” (Trullos e Aranèga, 2000, p.30) daí que o leitor tenha o direito de não querer partilhar as suas impressões.

Ainda no texto que temos vindo a citar, Trullos e Aranèga, (2000), ponto 6, consideram que, pelo facto de cada leitor ter um ritmo próprio, pode ser desadequado impor a mesma leitura a toda a turma. Desaconselham mesmo que

se peça a um aluno o prosseguimento da leitura interrompida por outro aluno ou professor sem que se lhe dê tempo para se preparar.

A qualidade documental é esclarecida no ponto 7 ao asseverarem que é indispensável refletir sobre a qualidade do acervo, quer se trate de uma biblioteca pessoal, pública, municipal ou escolar.

Por fim, no ponto 8, sugerem uma avaliação contínua das competências leitoras ao “longo do processo” que permita aferir as aprendizagens feitas por cada aluno.

Aprender, seja o que for, pressupõe uma necessidade, desejo de aprender e também curiosidade. Porém, Bamberger citado por Elvira dos Santos (2000, p. 72) diz que “O jovem leitor (...) lê não porque se dá conta da importância da leitura, mas porque é incitado a ler por motivações e interesses diversos, correspondentes à sua personalidade e ao seu estágio de desenvolvimento intelectual” (Bamberger, 1975, p.17).

Também Calçada (2018) considera que para que um leitor adquira competência precisa de trabalho, porque é necessário empenho, trabalho e uma prática sistematizada para se alcançar a competência leitora.

Sobre o conceito de “competência” e da sua pertinência para o processo educativo, referimos Cuevas para quem o conceito de “competência” assume, atualmente, maior protagonismo devido às modificações que se têm operado no processo de ensino aprendizagem, justificando a sua opção por considerar que *competencias cognitivas, procedimentales e actitudinales* são três vertentes indissociáveis e por isso fala de “*triple protagonismo*” (Cuevas 2008, p.9). Diz também que conhecimentos, atitudes e valores são competências avaliáveis, constatando-se a valorização das práticas de ensino e também as atitudes e valores, o saber estar pessoal e profissional do indivíduo, como essenciais para uma eficaz competência leitora.

#### II.4. Motivação leitora

Da pesquisa que temos vindo a fazer, compreendemos que para que um indivíduo se torne leitor é necessário um longo processo de aprendizagem. Precisa de adquirir competências que lhe permitam obter sentidos que envolvam não só a linguagem verbal, a que se expressa através de palavras escritas ou faladas, mas também não verbal, a que se usa através de uma comunicação não oral, mas sim visual ou gestual e até multimodal, a qual inclui som, imagem, texto e animação, não todas forçosamente em simultâneo, sendo vista, hoje em dia, como benéfica no contexto educativo.

Uma das competências essenciais é a descodificação dos signos, ou seja, ser capaz de entender o sentido da palavra através da combinação das letras em presença a qual se obtém cedo, no início da escolaridade básica; depois, as vivências acumuladas pelo indivíduo ao longo da vida (experiências escolares, familiares e sociais) permitem ao leitor ter uma perceção do mundo e de tudo o que o rodeia, até porque “(...) a compreensão começa antes da leitura, na tomada de consciência dos usos da escrita e na instauração de fortes vivências em torno dos textos”, (Chartier, Clesse e Hébrard, 1996, p.114). Este enriquecimento pessoal permitirá ao leitor tornar-se seletivo, capaz de estabelecer prioridades e, mais tarde, estabelecer o tipo de leitor que será, porque nem todos os leitores apreciam o mesmo tipo de leitura.

Soares (2003b) coloca o enfoque da motivação para a leitura no ensino da técnica [da leitura] e na garantia de que o estudante sinta o desejo de aprender a ler, o qual não se ensina, mas a escola pode ter esse papel preponderante de transmitir aos jovens a importância de que o ato de ler se reveste.

Alberto Manguel diz que a aprendizagem da leitura constitui, em praticamente todas as sociedades “*uma espécie de iniciação, um rito de passagem a partir de um estado de dependência e de comunicação rudimentar*” (Manguel, 2010, p.21), daí a importância de a criança aprender a ler, porque se torna um membro ativo da sociedade.

Arends (2008) afirma que o sucesso dos alunos depende da estratégia de motivação adotada e enfatiza o papel do professor. Diz que um professor potencialmente motivado consegue melhores resultados e maior envolvimento dos seus alunos porque, segundo ele “(...) *utilizavam muitos métodos de apoio à motivação e exibiam sempre uma boa planificação. Demonstravam entusiasmo (...) e tinham o cuidado de monitorizar e verificar se os alunos compreendiam o que era ensinado (...)*” (Arends, 2008, p.154), isto é, quanto maior for a motivação dos professores, maior é a sua capacidade para motivar os seus alunos.

Mata, Monteiro e Peixoto (2009) citam Wigfield (2000) que alude a três grandes eixos fundamentais para o estudo da motivação leitora, a saber: 1. motivação intrínseca e extrínseca; 2. Percepções [SIC] de competência e de eficácia; 3. motivação social. Relativamente ao primeiro eixo, pode estar relacionado com a satisfação oferecida pelo benefício resultante da leitura ou com o facto de poder usufruir de alguma recompensa externa; já o que resulta do eixo 2, os autores dizem que tem a ver com a percepção que os próprios leitores têm das suas capacidades para a realização de determinada tarefa, enquanto a motivação social, eixo 3, aponta para um fator essencial, relacionado com “*uma actividade [SIC] social em que a sua utilização com fins sociais pode envolver a partilha de ideias e leitura*”, isto é, o sujeito reconhece que é mais aceite socialmente, “*pode aumentar a sua motivação, quer no sentido intrínseco, para partilhar ideias e leituras, quer no sentido extrínseco, para ser aceite por esse mesmo meio*” (Mata, Monteiro e Peixoto, 2009, p.564).

Mendes (2011) retoma o assunto da motivação leitora, recuperando em parte a abordagem de Wigfield (2000), mas centrando-se apenas naquilo que Wigfield denominou como o primeiro grande eixo, ou seja, *motivação intrínseca e extrínseca*. Sobre esta matéria, Mendes refere-se ao comportamento interno do sujeito quando “*movido pelos seus interesses e pela curiosidade que a tarefa/experiência lhe suscita (...)*”, isto é, o sujeito age segundo a sua própria vontade, executando “*a actividade [SIC] pelo prazer e interesse próprios, tendo maiores probabilidades de se tornarem leitores estratégicos, conhecedores e socialmente interactivos [SIC]*” (Mendes, 2011, p. 23); a segunda já depende da vontade do sujeito para a realização dessa tarefa ou experiência. Esta motivação

é influenciada por fatores externos, muitas vezes ligados a recompensas ou castigos, mas a probabilidade de os alunos se sentirem motivados para a leitura é, segundo Mendes, maior quando se sentem capazes de realizar as tarefas propostas e, sobretudo, quando as experiências anteriores foram cativantes.

Mais recentemente, Cruz estabelece uma diferença entre habilidades e estratégias de leitura, considerando esta última, uma ação consciente e direcionada para um determinado fim, isto é, “(...) *um processo de pensamento utilizado de modo reflexivo e intencional, para alcançar um objetivo*” (...) (Cruz, 2020, p. 145); por sua vez, habilidades são “ (...) *processos que, depois de apreendidos, podem ser realizados de maneira rápida com pouca ou nenhuma atenção consciente* (...)” (Cruz, 2020, p. 145), ou seja, depois de adquirida, a habilidade é utilizada automaticamente.

Há numerosos exemplos de políticas educativas visando a aprendizagem e a promoção da leitura, nomeadamente em Portugal, com aplicação de projetos promovidos pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) que, desde 2006, trabalha com as escolas e os professores bibliotecários. Durante a primeira fase do PNL (2006-2016) e os resultados atingidos pelos alunos portugueses nos estudos PISA a partir de 2009, de que damos conta no capítulo I, evidenciam melhorias significativas, sendo “*meta do PNL atingir resultados gradualmente mais favoráveis nos estudos internacionais de avaliação de literacia*” (Nadalim, 2022, p.23).

## **II.5. Estratégias de motivação leitora**

Nos últimos anos assistiu-se, em Portugal, a um conjunto de alterações ministeriais no sentido de fazer com que a leitura faça parte dos hábitos dos portugueses, tanto crianças e jovens como adultos.

Traça (1992) realça a estratégia da leitura em voz alta e das características do contador/leitor como fator imprescindível para a apreensão da história por parte do ouvinte, ideia igualmente evidenciada por Proust (2020) que considera



que as leituras feitas na infância perduram na nossa memória e nos transportam para as datas e os locais onde as realizámos.

Duarte diz que os professores, sobretudo os de língua materna, consideram importante refletir acerca da problemática da leitura e sugere um conjunto de estratégias que considera motivadoras, sobretudo para os leitores menos proficientes, porque “*um atraso na leitura implica empobrecimento de competências metalinguísticas, desinteresse pela informação, mudança de comportamentos*” (Duarte, 2002, p. 12) que surgem, inevitavelmente, quando há insucesso e o aluno se sente frustrado

Para além das estratégias às quais os professores recorrem frequentemente, Duarte apresenta sugestões de trabalho para textos de diferentes tipologias e graus de dificuldade, envolvendo os alunos individualmente ou pequenos grupos, porque “*É através da leitura que podemos levar o aluno a enriquecer-se pelo contacto com outras vivências e com outros mundos*” (Duarte, 2002, p.46) porque, afirma, esta competência é essencial não só para a obtenção de bom desempenho académico, mas também social e profissional. Contudo, salienta que nenhuma estratégia será adequada aos alunos se não houver condições prévias para a sua implementação, “*procurando sempre que possível, ter em conta, nas actividades [SIC] planificadas, os seus saberes, sentimentos, gostos e experiência de vida*” (Duarte, 2002, p.47).

Magalhães diz que os “*leitores usam estratégias de leitura que se desenvolvem e modificam durante a actividade [SIC] de ler*”, considerando “*crucial*” a seleção, enquanto estratégia que permite ao leitor selecionar as informações mais relevantes úteis “*e produtivas, em função de características do texto, expectativas e sentido*” (Magalhães, 2006, p.75). Depois da seleção, diz Magalhães, “*o leitor elabora predições ou antecipações*”, o que não seria possível se não tivessem previamente feito uma seleção, descartando informação não essencial. A inferência é, ainda segundo esta autora, outra estratégia de grande relevância, que permite ao leitor recorrer a conhecimentos acumulados na memória que, podendo estar incorretos, serão ou não confirmados, pelo que os leitores deverão considerar também uma outra estratégia, a confirmação e, finalmente, a autocorreção para “*reconsiderarem a informação possuída ou*

*procurarem mais informação (...)*” (Magalhães, 2006, p.75), o que pressupõe uma releitura e uma revisão para posterior conclusão. De acordo com a autora, estas estratégias devem ser desenvolvidas, claramente, com os alunos.

Calçada (2018) quando diz que ninguém nasce leitor, mas que este se faz com trabalho e prática diz também que as atividades de promoção devem começar o mais cedo possível, assumindo as famílias um papel preponderante no desenvolvimento da literacia da leitura. Depois, na escola, com as bibliotecas e os professores, o processo deve ser continuado e isto, de acordo ainda com a mesma autora, interessa tanto ao livro impresso como ao digital.

Shanahan, Fisher e Frey (2012) consideram que por vezes os professores têm tendência a optar por textos de menor complexidade para que mais facilmente os alunos enfrentem as dificuldades. No entanto, no entender destes autores é improvável que textos de menor complexidade tornem os leitores mais fortes pelo que aconselham que, perante as dificuldades dos alunos, os motivem mais porque *“The pay off comes from staying on track”* (Shanahan, Fisher e Frey, 2012, p. 6 )<sup>2</sup>, ou seja, os professores podem ajudar melhor os alunos quando têm a perceção da dificuldade textual, sem desvalorizar a ideia de que se deve preferir textos mais elaborados, porque estes permitem a compreensão dos mais simples, enquanto o inverso não se verifica.

Giasson (1993) é de opinião que se deve dar autonomia ao leitor, embora considere imprescindível a definição de etapas de trabalho que possibilitem aos alunos dominar melhor as suas habilidades e assumir algumas responsabilidades. Para tal, define etapas que progressivamente desresponsabilizem o professor, passando gradualmente para o aluno, até que seja este a assumir, integralmente, a responsabilidade.

Esta autora defende o ensino de estratégias de leitura e considera importante que o leitor tenha uma estratégia capaz de planificar a sua própria leitura e, perante uma dificuldade, a identifique e consiga recuperar o sentido do texto. Ao contrário do leitor que não adquiriu estratégias de leitura, afirma

---

<sup>2</sup> “A recompensa surge quando trilhamos o caminho certo”. [Tradução da autora].

Giasson que aquele que as adquiriu interroga-se e questiona-se à medida que lê, compreendendo do que fala a história, antecipando o que pode acontecer, identificando bem as personagens e os lugares. Ela considera ainda que ensinar estratégias de leitura é indispensável em qualquer programa [de leitura].

Kopke Filho (2002) recupera a ideia de Giasson quando defende que devemos promover o hábito de ler através do encorajamento de leitura com estratégia, isto é, a usar no ato de ler técnicas que ajudem o leitor a tornar consciente o seu comportamento enquanto leitor, embora reconheça que de facto é difícil implementar esta estratégia, por exigir uma participação mais ativa por parte do leitor.

A propósito deste assunto, Cantalice defende a utilização deste encorajamento por considerar “*que as estratégias de leitura também auxiliam no estudo, favorecendo a obtenção de um nível de compreensão melhor*”. (Cantalice, 2004, p. 105).

É ainda Kopke Filho (2002) quem considera fundamental que se tornem mais eficazes os cursos que atribuem a qualificação dos professores, os quais devem aprender formas conscientes de realizar as atividades de leitura, saber quando usar determinada estratégia e como monitorizá-la.

Pereira e Lima são de opinião de que devem ser privilegiadas estratégias que possibilitem o ensino da leitura através de práticas que favoreçam a reflexão, por isso defendem um compromisso coletivo que envolva não só os estudantes, mas toda a escola, por entenderem que só deste modo será possível a aquisição de diferentes competências que permitam encarar a “*leitura como ferramenta que subsidia a reflexão, o olhar crítico, a leitura proficiente dos estudantes*” (Pereira e Lima, 2017, p. 53).

O que leva o leitor a ler? Que motivações o movem? Hábitos de leitura e prática de leitura são atividades idênticas? Hábitos ou práticas de leitura são atividades que, segundo Alçada (2016), devem ser regulares. Contudo, independentemente da competência que os leitores possuam, a prática é quase sempre diferente de leitor para leitor.

Para Solé (2006) a aprendizagem da leitura é um processo contínuo que deve começar no início da escolaridade. As estratégias de leitura, que defende, permitem aos alunos aperceberem-se, ao longo da sua escolarização e da vida, da qualidade e quantidade de textos imprescindíveis às suas novas exigências. A mesma refere diversas pesquisas a demonstrarem não ser correta a asserção de que uma vez que se aprende a ler esta habilidade pode ser utilizada pelos leitores sem qualquer dificuldade em qualquer situação.

Solé considera ainda que estratégias são “*procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza (...)*”. Por esta razão, devem ser ensinadas: “*Se enseñan – o no se enseñan – y se aprenden – o no se aprenden*” (Solé, 2006, p. 59). Afirma também que as estratégias são um procedimento complexo que envolve não só a cognição, mas também a metacognição pelo que não são técnicas precisas, não constituem uma receita pronta a ser aplicada, devendo, portanto, ser vistas com um carácter flexível e sugere uma estratégia que consiste em três momentos de estudo do texto ou leitura: antes, durante e após a leitura, uma ideia mais tarde reforçada por Moreno (2009) e que Gasque e Silvestre (2017) sintetizam do modo como a Tabela II, a seguir, documenta.

## CAPÍTULO II: LER E COMPETÊNCIA LEITORA. A LEITURA E A COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Tabela II -Estratégias de Leitura. (Fonte: Gasque e Silvestre, 2017)

	<b>Solé (2004)</b>	<b>Moreno (2009)</b>
<b>ANTES</b>	Estratégias que permitem dotar-se de objetivos de leitura e atualizar os conhecimentos prévios relevantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer inferências com o título: o que disse? O que sugere?</li> <li>• Relacionar o título com o possível conteúdo.</li> <li>• Formular hipóteses.</li> <li>• Ativar conhecimentos prévios.</li> <li>• Ensinar o vocabulário necessário.</li> <li>• Precisar como ler. Sublinhar.</li> <li>• Constatar a estrutura de textos mediante diagramas.</li> </ul>
<b>DURANTE</b>	Fazer inferências de diferentes tipos, revisar e comprovar a própria compreensão durante o ato de ler e tomar decisões certas ante os erros e as falhas na compreensão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rerler mediante perguntas explícitas e inferenciais.</li> <li>• Revisar o conteúdo.</li> <li>• Modificar ou confirmar hipóteses.</li> <li>• Aclarar dúvidas de léxico e expressões.</li> <li>• Avaliar o conteúdo e a forma do texto.</li> </ul>
<b>DEPOIS</b>	Recapitular o conteúdo, resumi-lo e ampliar o conhecimento mediante a leitura realizada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer perguntas literais.</li> <li>• Gerar inferências lógicas.</li> <li>• Resumir e sintetizar.</li> <li>• Generalizar o conhecimento.</li> </ul>

Constatámos que os quadros não diferem muito um do outro, embora as sugestões propostas por Moreno nos pareçam mais precisas e concretas em todos os momentos, do que as propostas apresentadas por Solé.

Gasque e Silvestre (2017) apresentam, como sugestão de estratégia, a própria biblioteca escolar. Confirmam o uso reiterado de estratégias de leitura em contexto de sala de aula e consideram as bibliotecas recursos essenciais e meio privilegiado para a promoção de leitura, nomeadamente através de projetos que consideram constituir a parceria ideal para os professores, devendo fazer parte de um processo integrado nos *currícula* escolares, o que as autoras verificaram não acontecer num estudo que acompanharam em 2013, no Brasil, publicação a que tivemos acesso.

Cientes de que a qualidade das aprendizagens aumenta se houver um trabalho integrado entre os docentes e as bibliotecas escolares, Gasque e Silvestre

confrontam valências da biblioteca escolar tradicional (BE), com as propostas do Centro de Recursos de Aprendizagem (CRA), conforme consta da Tabela III, abaixo, ressaltando a ideia da biblioteca/centro de recursos de aprendizagem como espaço diferenciado, voltado para a comunidade educativa.

Tabela III - Paradigmas da Biblioteca Escolar. (Fonte: Gasque e Silvestre, 2017)

Biblioteca escolar tradicional - BE	Centro de Recursos de Aprendizagem - CRA
<ul style="list-style-type: none"><li>• Paradigma da preservação.</li><li>• Foco no acesso à informação.</li><li>• Centrado na transmissão de conhecimento.</li><li>• Armazenamento de livros.</li><li>• Animação da leitura.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Paradigma da integração pedagógica.</li><li>• Espaços multiusos.</li><li>• Favorecimento da socialização.</li><li>• Centrado no letramento informacional.</li><li>• Acesso aos diferentes pontos de vistas dos conteúdos.</li><li>• Instrumento de desenvolvimento do currículo.</li><li>• Fomento à leitura e à pesquisa científica.</li><li>• Caráter pedagógico e cultural.</li><li>• Apoio à formação continuada</li><li>• Estrutura adequada, Layout funcional.</li><li>• Uso de TIC's.</li></ul>

Confirmámos que no conceito *Biblioteca escolar tradicional - BE* o espaço se limita à transmissão de conhecimento, salientando o acesso à informação e à preservação dos livros; no que respeita a leitura, prevê a *animação da leitura*, como estratégia; por oposição, o conceito *Centro de Recursos de Aprendizagem - CRA* apresenta-se como um espaço multifuncional, acessível ao desenvolvimento curricular, à leitura, à pesquisa e à *formação continuada* [formação contínua, em português de Portugal] impulsionadora da socialização e utilização de novas tecnologias.

É neste contexto e com a convicção de que “o desenvolvimento da competência leitora no processo de letramento informacional [literacia da informação em português de Portugal], realizada nas bibliotecas escolares, em parceria com os docentes, influencia positivamente a aprendizagem (...)”, que Gasque e Silvestre (2017, p. 85) elaboraram e apresentaram um *Referencial teórico* onde a biblioteca se compõe não só enquanto espaço de aprendizagem e

cultura, mas também de lazer onde o professor bibliotecário participa em atividades de leitura, através de trabalho colaborativo com os professores das diferentes áreas curriculares, tal com o documenta a figura 1.

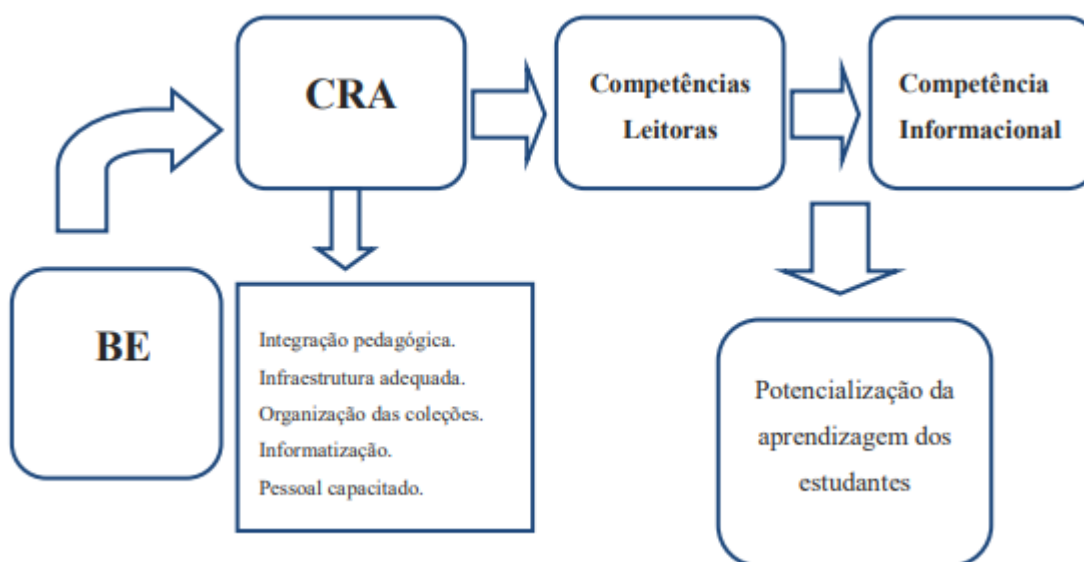


Figura 1. Referencial teórico de Gasque e Silvestre. (Fonte: Gasque e Silvestre, 2017).

Da leitura que fazemos da figura acima apresentada, ressalta o conceito de *competência informacional* [*competência da informação*, em Português de Portugal], mais abrangente por não estar apenas dirigido a profissionais de informação, possibilitando, de acordo com Miranda (2004), permitir que o trabalho dos profissionais da informação se concretize e, deste modo, reforce as aprendizagens dos alunos.

Considerando que o grupo etário que estudámos nasceu já na era da Internet, procurámos indagar acerca das consequências na leitura dos jovens, o facto de estes passarem bastante tempo diante dos ecrãs.

Alguns autores são de opinião que as novas tecnologias podem ser o sucesso para o desenvolvimento das competências leitoras, sobretudo para a geração Y (*Millenials*), que se desenvolveu numa época de grandes avanços tecnológicos, e mais recentemente a geração Z, nativa digital e tecnológica.

Prensky (2001) fala de declínio educacional e considera que estamos a desvalorizar as causas. Referindo-se aos nativos digitais, diz que os estudantes mudaram completamente e nem o sistema de ensino acompanhou esta transformação nem os profissionais de ensino.

O mesmo autor assevera que o facto de as crianças dedicarem demasiado tempo às tecnologias, em vez da leitura, fará deles leitores ocasionais, ideia corroborada por Silveira, visto que há uma desproporção enorme entre o tempo dedicado a ações que “*estimula(m) os cérebros para a prontidão e rapidez em detrimento da necessidade do uso do pensamento crítico*” (Silveira, 2014, p.32).

Também Cuevas se refere às tecnologias, destacando a sua capacidade para gerar dispersão e incerteza. Os conteúdos estão permanentemente disponíveis e em excesso, mas as competências para a leitura eficaz (*lectura efectiva*) “*se han marginalizado, oscurecida por la apariencia de saber que envuelve el optimismo tecnológico*” (Cuevas, 2008, p.11). Na aceção da autora, esta atitude prejudica seriamente a escola, que não se adaptou às mudanças, como sejam a diversidade de suportes de leitura disponibilizados ou as novas formas de comunicar rapidamente pela Internet. No entanto, esta facilidade de comunicar e ter acesso à informação não é sinónimo de mais conhecimento e, por isso, advoga que na escola a Biblioteca Escolar poderá ter um lugar de destaque na capacitação de leitores que permita uma aprendizagem independente em todos os momentos da vida.

Esta leitura mais superficial, ou mais apressada, abordada no parágrafo anterior, conduz-nos a Lucia Santaella citada por Silveira, para quem “*estamos a habituar o cérebro a passar pelos textos, mas não a habituá-lo a deter-se sobre o seu teor para reflectir (SIC) (...)*” (Santaella, 2012, citada por Silveira, 2014, p.42), embora considere a possibilidade de haver vários tipos de leitores. No caso concreto, Santaella (2012) estuda três espécies: o leitor contemplativo, movente e virtual que podem conviver sem problema, porque há uma sequencialidade histórica. A mudança está relacionada com o espaço e o tempo em que a leitura é feita, exigindo também de cada espécie, competências diferentes. A autora define os leitores da seguinte forma: o contemplativo ou meditativo é aquele que lê



devagar, tranquilamente, fruindo as palavras; o movente ou fragmentado é um leitor mais apressado e que não retorna ao texto para o compreender melhor, lê as manchetes dos jornais, as placas dos estabelecimentos, tudo de passagem; porém, começa a surgir um novo tipo de leitor, o virtual, que é o leitor que lê apressadamente na Internet (Santaella, 2012).

Carr (2012) emite uma opinião a respeito do uso das tecnologias e do impacto que podem ter tanto no cérebro, como na própria leitura. Afirma que quando lemos online, fazemos uma leitura apressada, negligente porque, diz, a internet prende a nossa atenção para depois a dispersar com uma série de estímulos, luzes, mensagens e informações que, concorrendo entre si pela nossa atenção, nos distraem do essencial.

Carr considera que o uso da Internet tem vantagens, pois é possível aceder a grande quantidade de informação, rapidamente. Diz que “*Os benefícios são reais. Mas têm um preço*” (Carr, 2012, p.19). De acordo com este autor, são vários os testemunhos de leitores de livros que reconhecem que foram perdendo progressivamente o interesse pela leitura e, sublinha, para algumas pessoas “*a mera ideia de ler um livro tornou-se antiquada, talvez até um pouco disparatada (...)*” (Carr, 2012, p.21). Perante estes conceitos, este autor acha mesmo que o tempo dedicado a pesquisas rápidas e superficiais tende a aumentar, estando a fortalecer-se, enquanto o que é usado para uma leitura atenta, continuada, tende a enfraquecer e até a desaparecer.

Silveira afirma que “*as Neurociências, juntamente com a Imagiologia têm abordado o problema da leitura*” (Silveira, 2014, p.22). Porém, a distanciação entre estas duas áreas científicas (Neurociência e imagiologia) tem sido prejudicial para os resultados das investigações que têm sido feitas na área do comportamento leitor, da promoção da leitura até para as conclusões dos estudos em Neuroimagiologia, porque “*se os resultados obtidos desta última devem ser devidamente enquadrados em contextos socioculturais, também o sucesso das estratégias (...) de promoção da leitura deve estar intimamente relacionado e suportado no conhecimento da forma como o cérebro parece aprender e empatizar*” (Silveira, 2014, p.22).

Acerca de opiniões que apontam para que o sucesso da leitura para as novas gerações resida nas tecnologias, Silveira (2014) discorda desta aceção, baseando-se num estudo que realizou com jovens (14-16 anos) que lhe permite afirmar não residir nas novas tecnologias a solução para o desenvolvimento do gosto pela leitura, por acreditar que a preparação do cérebro para a atividade leitora não está relacionada com o suporte em que se lê, mas com a capacidade de analisar e refletir que se vai adquirindo com o crescimento, sendo o suporte de leitura, impresso ou digital, uma opção do leitor e não uma estratégia de sucesso para se vir a ser um leitor.

Desmurget considera que “*ecrãs pessoais e resultados escolares não são uma boa dupla*” (Desmurget, 2021, p.95), pois a literatura científica evidencia consistentemente que o sucesso escolar é influenciado negativamente pelo tempo consumido com dispositivos digitais.

Analisando detalhadamente o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, atualização de 2014 (Buescu et al., 2014), o Projeto de Leitura prevê uma lista exaustiva e variada de obras, que os alunos devem escolher para fazer uma leitura integral, ficando ao critério dos docentes o número de livros a ler, durante um ano letivo.

Os alunos são obrigados a ler; a avaliação, no Ensino Secundário, incide 25% na compreensão e expressão oral, momento em que os estudantes devem evidenciar a sua capacidade de expressão apresentando, precisamente, o livro que leram.

Mas quando a leitura é feita por obrigação, porque isso implica uma avaliação, os alunos leem por gosto ou por obrigação? Será uma estratégia adequada, sobretudo neste nível de ensino/idade em que os jovens evidenciam, por vezes, alguns constrangimentos quando lhes é exigida exposição pública?

A fim de ajudar os alunos a adotarem uma postura mais adequada face à leitura, nos anos 90, sensivelmente, deram-se os primeiros passos no sentido de

realizar atividades de dinamização da leitura por se entender que isso suscitaria mais interesse aos jovens leitores, sobretudo àqueles que não possuíssem ainda hábitos regulares de leitura.

Este facto originou profundas alterações a vários níveis, designadamente no que respeita os acervos das bibliotecas públicas e escolares, uma vez que se tornou primordial melhorá-lo e modernizá-lo, adequando-o aos interesses dos leitores. E é nesta fase que professores e bibliotecários conseguem perceber que se os livros ou atos de leitura fossem dinamizados por alguém exterior à escola, o próprio autor, ilustrador ou outro, talvez os alunos se mostrassem mais recetivos ao ato de ler.

Generalizado a praticamente todas as bibliotecas públicas, em horários estabelecidos, esta prática ganhou adeptos também nas escolas sendo frequente haver apresentações de livros pelos próprios autores, declamações de poesia, intercâmbio de livros lidos, comunidade de leitores, concursos de escrita criativa, concursos de ilustração de passagens de livros e outras atividades.

Como lembra Fernando Savater, *“Fomentar a leitura e a escrita é uma tarefa da educação humanista que se mostra mais fácil elogiar que levar eficazmente à prática”* (Savater, 2006, p.141) evitando tornar a leitura aborrecida, de tão obrigatória e impositiva, o que pode tornar-se por vezes prejudicial.

Também a este respeito diz Rodari que *“O encontro decisivo entre as crianças e os livros dá-se nos bancos da escola”* (Rodari, 2002, p.175). É opinião deste autor, como outros já citados, que a leitura não nasce com o leitor, não é um ato instintivo, por isso torna-se necessário que a leitura não seja feita por obrigação. Diz mesmo, *“sufocada pelo mecanismo tradicional interrogatório-juízo”* (Rodari, 2002, p. 175) de onde poderá surgir uma técnica, mas não o gosto pela leitura e diz ainda que *“As crianças saberão ler, mas só lerão se forem obrigadas”* e fora da obrigação, provavelmente, optarão pela banda desenhada *“talvez só por a banda desenhada não ter sido ‘contaminada’ pela escola”* (Rodari, 2002, p.175).

Referindo-nos ao mesmo autor, este afirma que quando se lê à criança as histórias de encantar e se lhes permite observarem as ilustrações e sobre elas opinarem; quando a criança percebe que a leitura se relaciona com tudo o que se passa à sua volta e se consciencializa de que tanto o que lê, como o que escreve é importante; quando a criança se começa a interessar por leituras que estão à sua volta, designadamente inscrições nas paredes, anúncios ou outros e essa atitude é valorizada e incentivada sistematicamente e sem imposição, é possível que esta criança venha a ser um leitor por prazer.

O incentivo à leitura é atualmente em Portugal uma atitude considerada primordial por vários organismos e também pelas escolas. Neste âmbito, Ministério da Educação, juntamente com diversas instituições, nomeadamente o Plano Nacional de Leitura (PNL), e a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) puseram em curso vários projetos destinados a alunos de todos os graus de ensino e a adultos com poucos hábitos de leitura, tendente a modificar esta atitude, recorrendo a parceiros públicos e privados.

Os projetos desenvolvidos são concretizados pelas bibliotecas escolares a partir de propostas e regras de execução, matéria abordada no Capítulo III – Bibliotecas Escolares.

### III. 1. Introdução

Chegados à segunda década e início da terceira do Século XXI, com o desenvolvimento acelerado do recurso a meios eletrónicos, o conceito de biblioteca, nomeadamente biblioteca escolar, continua a sofrer alterações e o seu papel necessita ser constantemente redimensionado, procedendo ao estudo para compreender a evolução dos diferentes sistemas organizativos, funções e objetivos desta estrutura de apoio ao processo de ensino.

Como será possível a biblioteca escolar ter um papel preponderante na educação da população juvenil? Como poderá agir no processo ensino/aprendizagem, na aquisição de competências leitoras e hábitos de leitura?

Variadas investigações têm concluído que para um bom desempenho as bibliotecas escolares necessitam criar condições, nomeadamente no que respeita a: dotação de pessoal de apoio competente, meios eletrónicos suficientes, trabalho colaborativo entre professores bibliotecários e professores das diferentes áreas curriculares e a comunidade educativa, particularmente a biblioteca municipal, o que em nosso entender permitirá criar uma conjuntura potenciadora do sucesso dos alunos.

No que concerne à questão da melhoria da competência leitora e dos hábitos de leitura dos alunos, os estudos a que tivemos acesso concluem que a intervenção precoce no desenvolvimento dos hábitos de leitura pode conduzir à competência leitora, mas consideramos ainda existir um longo caminho a percorrer para obter resultados consistentes.

Relativamente ao grupo etário que nos interessava estudar, os adolescentes a frequentar o Ensino Secundário, constatámos que existem poucos dados na abordagem a esta questão e os estudos disponíveis do *Programme for International Student Assessment* (PISA) realizados em 2000, dão conta que na escala de 1 a 5, apenas 27% dos alunos portugueses inquiridos, num total de 4604, atingiram o nível 3 em literacia da leitura, enquanto o nível 5, o mais elevado, apenas foi atingido por 4% do universo estudado (Serrão, 2013).

De acordo com a informação recolhida, “*O desempenho dos alunos no PISA é apresentado tanto sob a forma de uma pontuação (com escala de 0 a 1000, média fixa a 500 e um desvio padrão de 100 nos países da OCDE), como sob a forma de um nível de proficiência, que descreve as tarefas que um aluno é capaz de realizar com sucesso*” (Serrão, 2013, p. 6).

Após a avaliação dos estudantes foi-lhes atribuída uma classificação global, atribuindo-se a cada aluno um de cinco níveis de proficiência, baseada na classificação obtida, correspondendo o nível cinco aos mais proficientes (acima de 625 pontos) e o nível 1 (entre 335 e 407 pontos) a um dos mais baixos, sendo que abaixo daquele valor (nível de proficiência inferior a 1) também se registaram estudantes, isto é, alunos que, embora saibam ler, “*têm sérias dificuldades em usar a leitura como um instrumento efectivo [SIC] para o avanço e a extensão dos seus conhecimentos e competências em outras áreas*” (Resultados, 2001, p.6).

O relatório a que tivemos acesso, relativo a 2000 (Resultados, 2001) e publicado em Portugal em dezembro de 2001, considera preocupante o facto de haver uma percentagem acentuada de jovens com níveis muito baixos de literacia, isto é, 52% dos estudantes apresentaram um nível de literacia igualou inferior a 2, quando comparados com a média da OCDE, que era de 40%.

Dos países participantes, 32 no total, apenas 4 não eram, à data, estados membros da OCDE, a saber: Liechtenstein, Federação Russa, Letónia e Brasil. A ordenação dos países assinalados na tabela é indicada de acordo com a percentagem de participantes que são proficientes no nível 3 ou acima deste (Figura 2).

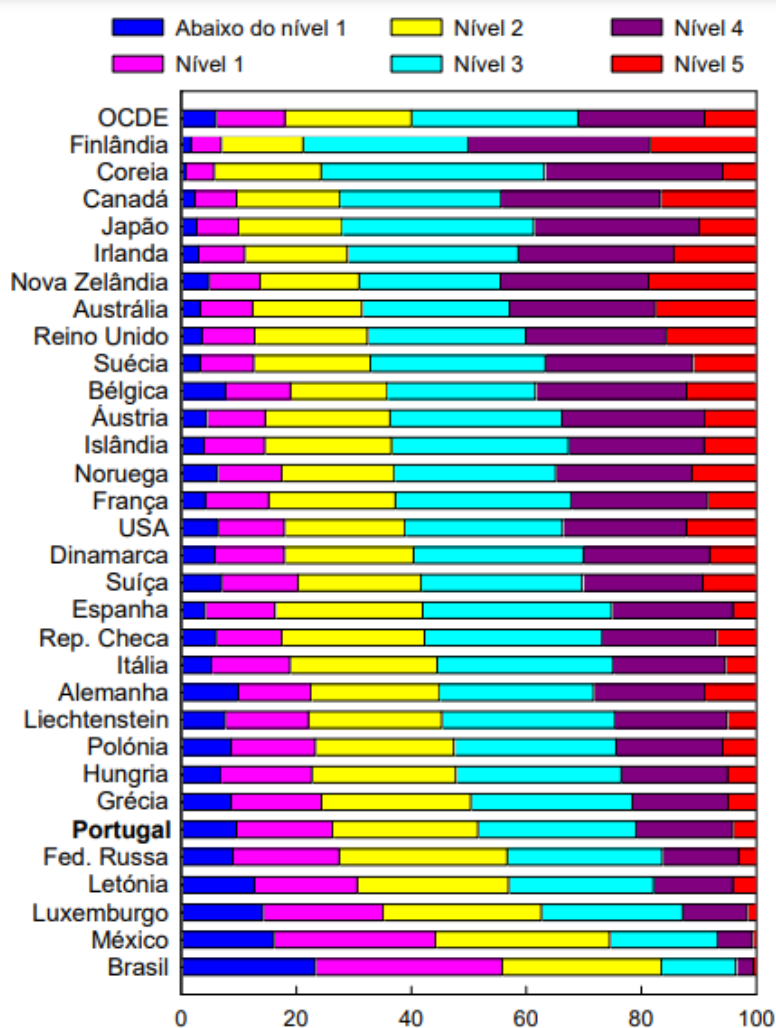


Figura 2- Desempenho dos alunos em literacia de leitura – percentagem dos alunos por nível de proficiência (2000). (Fonte: Resultados do Estudo Internacional PISA 2000).

Já nos resultados obtidos em 2009 e 2018, os dois ciclos em que a leitura foi o principal domínio avaliado, constatámos que houve uma considerável melhoria, uma vez que o resultado atingido em 2018 foi 22 pontos acima do obtido no primeiro estudo, com uma pontuação média de 492 pontos, o que não difere muito da média dos países da OCDE (487 pontos).

Conforme é possível constatar na tabela IV verificou-se, no nosso país, no horizonte temporal de 2000 a 2018, uma tendência consistente na melhoria da competência da leitura.

### CAPÍTULO III: BIBLIOTECAS ESCOLARES

---

Tabela IV -Resumo das Tendências Observadas em Portugal no Domínio Avaliado no PISA (Leitura). (Fonte: PISA 2018, (com supressão dos domínios de Matemática e Ciências).

Pontuação média	Leitura
PISA 2000	470*
PISA 2003	478
PISA 2006	472*
PISA 2009	489
PISA 2012	488
PISA 2015	498
PISA 2018	492
Variação média dos desempenhos em ciclos de 3 anos	+4.3*
Alterações de curto prazo nos desempenhos (2015 a 2018)	-6.3
Trajectoria global	consistentemente positiva

Apesar dos dados apresentados, consideramos que é ainda elevada a percentagem de alunos com fracos desempenhos, se os compararmos com aqueles que manifestam tendência para uma melhoria, de acordo com a tabela V, abaixo.



Tabela V - Resumo das Tendências Observadas em Portugal no Domínio Avaliado no PISA (Leitura). (Fonte: PISA 2018 (com supressão dos domínios de Matemática e Ciências))

Níveis de proficiência	Leitura
	(2009 a 2018)
Alteração da percentagem de alunos que alcançam os níveis de desempenho superiores (níveis 5 e 6)	+2.5*
Alteração da percentagem de alunos que se encontram nos níveis de desempenho inferiores (abaixo do nível 2)	+2.6
Varição média dos desempenhos	Leitura
Tendência média dos alunos com melhor desempenho (percentil 90)	+4.1*
Tendência média dos alunos com pior desempenho (percentil 10)	+5.2*
Hiato entre as aprendizagens dos alunos com melhor e pior desempenho	diferença estável (2000 a 2018)

Nota: O asterisco (\*) indica que as tendências e alterações são significativas, ou que os desempenhos médios estimados estão significativamente acima ou abaixo da pontuação média alcançada no PISA 2018.

### III.2 Biblioteca escolar. Conceitos

Segundo Machado (1977), o conceito tradicional de biblioteca é originário do grego *bibliothēke*, “compartimento para livros; depósito de livros”, pelo lat.[latim] *biblioteca*, “*biblioteca (sala); móvel para livros*” e depois certamente pelo fr.[francês] “*Bibliothèque*”.

Os autores consultados são unânimes em confirmar a origem grega da palavra, como sendo um local onde se guardam livros ou a própria “*Coleção de livros posta em estantes ou armários. Livraria. O edifício, a sala ou as salas, em que os livros são sistematicamente guardados ou arrumados. Coleção de obras*” (Morais da Silva, 1992).

Da pesquisa realizada, concluímos que o acervo das bibliotecas foi durante vários séculos essencialmente constituído por livros e o seu uso e acesso bastante restrito, realidade que se foi alterando gradualmente e com o passar dos anos e, especialmente com o surgimento do computador e da Internet, esta realidade alterou-se consideravelmente. Embora o livro continue a ocupar um lugar de relevo, o uso de meios eletrónicos e o acesso à informação através da Internet é cada vez mais frequente e assistimos a uma alteração constante do conceito de biblioteca e biblioteca escolar.

Cleveland (1998) considerava existir alguma confusão relativamente à designação de *biblioteca digital* e enumerava três fatores fundamentais: primeiro - as comunidades usam diversas designações para definir o conceito: *biblioteca virtual*, *biblioteca eletrónica* e *sem paredes*, não sendo ainda hoje muito claro o que cada uma delas significa; segundo – o termo *digital libraries* é utilizado em diferentes áreas de pesquisa; terceiro – há muito material que na Internet designam por *digital libraries*, mas que na verdade não o são, pelo menos do ponto de vista de um bibliotecário, para quem “*digital libraries are the digital face of traditional libraries*”<sup>3</sup> (Cleveland, 1998, p. 2 ).

Atualmente discute-se muito o papel das intituladas bibliotecas híbridas, tipos de usuários, bens e serviços que aquelas podem disponibilizar. Garcez e Rados (2002) dizem-nos que assistimos a um processo de mudança tecnológica muito rápida e que atinge inevitavelmente as bibliotecas. Todavia, atendendo ao facto de as bibliotecas académicas servirem um público muito heterogéneo, os *off campus*, os *remotos* e os *presenciais*, os quais possuem diferentes necessidades, as bibliotecas convencionais continuarão a ser úteis para pesquisas locais, “*Porque o meio impresso ainda é muito mais abrangente, mais rico e mais seguro em relação ao meio digital (...)*”(Garcez e Rados, 2002, p.44), embora este possa ser de mais fácil acesso.

Para os mesmos autores, a denominação *biblioteca híbrida* integra os serviços tradicionais que estão a ser rapidamente modificados pela introdução e aceitação das tecnologias e parece ser o termo mais adequado ao contexto atual,

---

<sup>3</sup> “As bibliotecas digitais são a face das bibliotecas tradicionais”. [Tradução da autora].

pois trata-se de um período de transição, dado o seu acervo não ser já nem totalmente impresso, nem totalmente digital, permitindo uma simultaneidade de recursos. Acrescentam ainda que os bens e serviços que as bibliotecas disponibilizam aos seus usuários devem proporcionar oferta diferenciada e de qualidade, atendendo a que cada um tem uma necessidade de informação diferente. Os autores identificam o modo como pode ser gerida a partilha dos recursos numa biblioteca híbrida, conforme é esquematizado na figura a seguir (Figura 3).

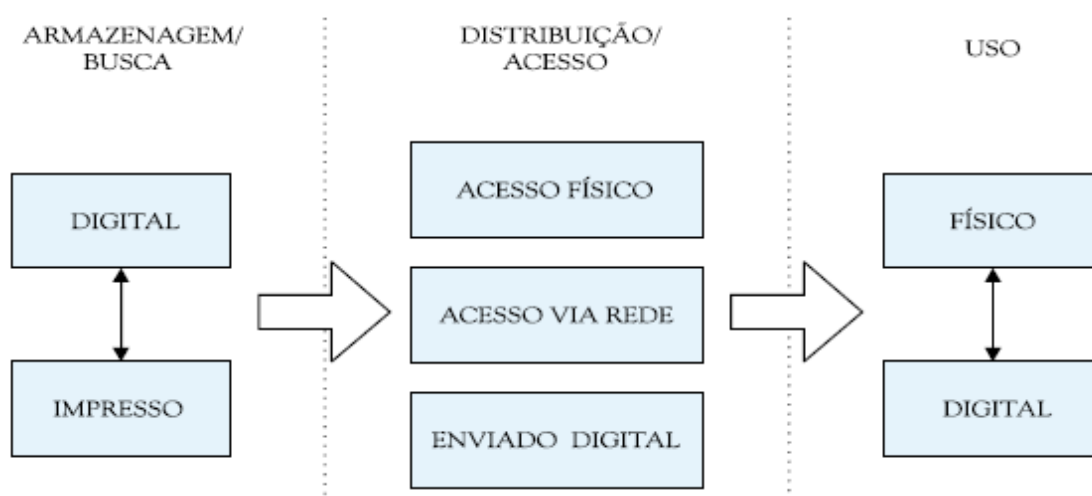


Figura 3 -Partilha de recursos, em bibliotecas híbridas. (Fonte: Garcez e Rados, 2002)

Pela observação da figura, podemos verificar que embora o armazenamento da informação seja digital ou impresso e o seu uso presencial (físico) ou à distância (digital), acabam por existir mais alternativas de acesso, uma vez que é possível consultar dados fisicamente ou recorrendo às novas tecnologias e ainda o “acesso verde”, ou seja, a possibilidade de se socorrer de uma prática que prevê o acesso sem restrições de um documento com autoria, que se encontre disponível.

Perante o crescimento da utilização dos novos recursos “e da complexidade dos novos usuários, advindo da Internet e da educação a distância” (Garcez e Rados, 2002, p.47) as bibliotecas têm de reconsiderar o seu papel junto dos utilizadores, adequando-se a esta nova realidade, não descurando as vantagens que as bibliotecas híbridas apresentam, nomeadamente na

facilidade do acesso e também na economia que o uso deste recurso pode representar para os utilizadores ainda de acordo com os autores atrás citados.

### **III.3. A Importância das bibliotecas escolares e o papel das organizações**

De acordo com a pesquisa que desenvolvemos, autores consultados e leituras realizadas consideram que as bibliotecas são organizações que desempenham um papel importante, nomeadamente no que respeita à prossecução do direito de todos à educação, princípio universalmente aceite e consagrado na Constituição Portuguesa.

O esforço conjunto de organizações e associações internacionais e nacionais e ainda a divulgação de documentos e resultados de investigações que dão conta do impacto que as bibliotecas têm no aproveitamento escolar *“levaram a decisões políticas de muitos governos, que legislaram no sentido de implementar a criação, organização, gestão e avaliação de bibliotecas escolares”* (Milhano, 2015, p. 246).

#### **III.3.1 Organizações de apoio às bibliotecas escolares**

As bibliotecas escolares têm evoluído ao longo dos anos e têm sido apoiadas por inúmeras estruturas, matéria já desenvolvida por vários autores, cabendo-nos apenas a abordagem daquelas que considerámos mais importantes para o desenvolvimento do nosso trabalho e do seu papel preponderante, casos da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) e a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), a nível internacional, e a Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (BAD), a nível nacional, sendo que o papel institucional de

governos e instituições que se ocupam desta matéria será também abordado neste capítulo.

### **III.3.1.1. IFLA/UNESCO**

- **IFLA**

A International Federation of Library Associations and Institutions- IFLA (Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias) é um organismo internacional que orienta os serviços bibliotecários e de informação e os seus utilizadores, sendo a instituição de orientação a nível mundial das bibliotecas e dos profissionais da informação.

São seus objetivos a promoção de serviços de informação, o incentivo à compreensão geral do valor de uma biblioteca e dos serviços que presta e representação dos interesses dos seus membros, em todo o mundo.

A IFLA dispõe de várias secções que incluem diferentes tipos de bibliotecas; neste contexto, encontramos um espaço exclusivo para as bibliotecas escolares, que se debruça sobre a melhoria do seu funcionamento e desenvolvimento, incentivando inclusivamente a dotação de pessoal qualificado para atingir a excelência. Concomitantemente, promove fóruns internacionais para a troca de ideias, experiências, resultados de pesquisas e *advocacy*, ou seja, defesa, recomendação, apoio público da biblioteca.

Sendo a biblioteca escolar um espaço privilegiado de aprendizagens onde a leitura ocupa lugar de destaque, a IFLA recomenda que cada biblioteca escolar tenha um professor bibliotecário (PB) qualificado e uma coleção adequada ao público-alvo, diversificada e de qualidade em todos os formatos, impressa, multimédia e digital, capaz de apoiar os alunos tanto no aspeto curricular, como no suporte a qualquer tipo de projetos.

Sendo tão significativa a biblioteca, no contexto escolar, a IFLA recomenda que a formação do PB não seja descurada. Refere, a este respeito, que as bibliotecas são geridas de modos diferentes em todo o mundo, mas o mais importante é que o bibliotecário escolar tenha formação em biblioteconomia e em ensino e que essa formação seja adequada ao ensino da leitura e desenvolvimento das literacias e à gestão da biblioteca; outra recomendação prevê o trabalho colaborativo com os docentes e ainda o envolvimento da comunidade educativa.

Uma vez que a exigência sobre os recursos humanos (PB e equipa), implementação de projetos e qualidade do acervo é cada vez maior, a avaliação é um aspeto fundamental. As Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar, consideram que *“As bibliotecas e os bibliotecários escolares raramente são avaliados de uma forma consistente e sistemática, mas a avaliação ajuda a garantir que os programas e serviços da biblioteca apoiam os objetivos da escola.”* (IFLA, 2015, p.55).

- **UNESCO**

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – existe desde 1945, quando representantes de 37 países se reuniram para assinar, em Londres, o Ato Constitutivo da UNESCO, o qual entraria em vigor no dia 4 de novembro de 1946, após ratificação por vinte países signatários.

A participação do nosso país como membro permanente da UNESCO é criada com a publicação do Decreto-Lei nº 218, de julho de 1979 (Portugal, 1979).

A UNESCO comporta no seu programa de trabalho objetivos no campo da educação, mas também no das ciências sociais e humanas, comunicação e informação e cultura.

Esta instituição patrocina programas, destacando-se a alfabetização e formação de professores, com o objetivo de reduzir o analfabetismo mundial, e, por isso, a criação de escolas em regiões onde são acolhidos refugiados, é outra das suas missões.

Outro importante programa é a preservação do património, natural e cultural e com o fim de coordenar a preservação e reestruturação dos patrimónios históricos da humanidade, criou o World Heritage Centre que atua em vários países, incluindo Espanha e Portugal.

Uma das atividades implementadas tem a ver com os dias dedicados às línguas faladas em todo o mundo para celebrar a diversidade cultural e o multilinguismo, uma oportunidade para que a comunidade internacional conheça a história e a cultura de cada nação.

O Dia da Língua Portuguesa celebra-se a 5 de maio. Esta data foi estabelecida em 2009 pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), uma estrutura parceira da UNESCO desde 2000, cujo objetivo é o de reunir todos os países/povos falantes de Língua Portuguesa “*como um dos fundamentos da sua identidade específica* (UNESCO, s/d).

A Comissão Nacional da UNESCO tem vindo a afirmar-se, desde 2003, como membro impulsionador para a constituição de uma Rede de Bibliotecas Associadas da UNESCO (Rede UNAL), com o objetivo principal da promoção do livro e da leitura, aceites como ferramentas básicas para o “*desenvolvimento do saber, do entendimento e da cooperação internacional*” (Ferreira, 2011) junto de bibliotecas públicas “*já que o seu papel de mediadores de informação junto das populações que servem é um dos objetivos [SIC] pressupostos para esta tipologia de Bibliotecas*” (Ferreira, 2011) a cuja rede já pertencem cerca de 500 bibliotecas em todo o mundo, entre as quais se encontram nove portuguesas. Um dos critérios para a adesão é a qualidade dos projetos que apresentam e a localização Geográfica.

Com o apoio da UNESCO, esta rede apoia as bibliotecas a alcançarem os seus objetivos, com particular enfoque na divulgação do conhecimento de culturas minoritárias, promoção do diálogo intercultural e assuntos internacionais.

### **III.3.1.2. Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas de Portugal (BAD)**

A Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais de Informação e Documentação (BAD) é um organismo fundado em 1973, sem fins lucrativos, e que tem as seguintes finalidades, de acordo com o artigo 3º do capítulo I dos seus estatutos: a. *“Defender e apoiar os interesses dos seus associados em todos os aspetos relativos às suas atividades e carreiras, bem como reforçar laços de solidariedade na profissão; b. Sensibilizar para a importância da criação e desenvolvimento de serviços de Informação e Documentação (bibliotecas, arquivos, museus, entre outros); c. Fazer progredir a área profissional e científica da Informação e Documentação, contribuindo ativamente para a promoção do bem-estar económico, social, educativo e cultural da população”* (Associação, 2019).

Para atingir as finalidades previstas, a BAD definiu vários objetivos direcionados para a cooperação, enriquecimento e promoção da área profissional e científica da Informação e Documentação prevendo para tal o estímulo a uma investigação de qualidade, tendo adotado o desenvolvimento dos serviços de bibliotecas, arquivos e documentação e ainda o aperfeiçoamento científico e técnico dos profissionais como linhas orientadoras da sua atividade.

Por isso, em Portugal, a BAD é uma entidade formadora certificada pela Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), que trabalha na área da educação e formação, biblioteconomia, arquivo e documentação, implementando anualmente um plano de formação contínua, cursos de introdução e formação dirigida a profissionais e ainda ciclos de seminários e oficinas, com regulamento próprio.

A BAD intervém em vários serviços públicos, nomeadamente em bibliotecas (escolares, públicas e municipais), no ensino superior e outros serviços públicos, como por exemplo, os museus. Paralelamente a estes serviços,



a BAD promove eventos culturais e disponibiliza formação específica na área das ciências documentais e biblioteconomia.

### III.3.2. Bibliotecas escolares em Espanha e França

Neste item, abordaremos sucintamente o surgimento das bibliotecas escolares nos dois países da União Europeia, indicados em título.

A opção de escolha deve-se exclusivamente ao facto de se tratar de países com os quais temos bastante proximidade geográfica e também por termos a percepção de que o seu processo de desenvolvimento, até aos nossos dias, tem alguma semelhança, embora em momentos cronológicos diferentes, com o que se tem passado no nosso país.

- **Espanha**

Espinosa diz que o grande desenvolvimento das bibliotecas teve o seu apogeu já no século XX, em parte devido ao aparecimento de organizações específicas, entre as quais a International Federation of Library Association (IFLA), criada em 1927 “*con el fin de promover la cooperación para el préstamo internacional, la normalización bibliográfica y la formación de los bibliotecarios*” (Espinosa, 2004, p. 25) vindo mais tarde, em 1947, a tornar-se um organismo da UNESCO.

A respeito de bibliotecas em concreto, Pérez dá conta de que a definição de alfabetização da IFLA-UNESCO, que aparece num projeto, em 2000 “*se refiere al aprendizaje en diferentes entornos, en diversos temas y centrado en la enseñanza de la búsqueda de información y otras cuestiones relacionadas con la inclusión social*” (Pérez, 2019, p.1) e que esta necessidade de impulsionar a aprendizagem coloca as bibliotecas no cerne da questão, destaque também dado pela UNESCO, em 2016, pela criação do “Instituto UNESCO para a aprendizagem ao longo da vida”.

É neste período de tempo que se puderam observar práticas de aprendizagem bastante diferenciadas, que contribuiriam definitivamente para um melhoramento da educação, em Espanha, porque “*Nuevas prácticas – y nuevas teorías surgidas de ellas – vinieron a enriquecer el mundo de la educación*” (Espinosa, 2004, p. 25); este autor destaca outros, como o filósofo e pedagogo americano John Dewey, que evidenciou a importância da *aprendizaje por la acción* e William Kilpatrick defendendo o aluno como *agente del aprendizaje*, tal como hoje é preconizado por muitos agentes educativos (Espinosa, 2004, p.25).

Foi nos finais dos anos setenta que a realização em Espanha do I Simposio Nacional de Literatura Infantil (1979) apresentou importantes conclusões para “*la promoción del libro y las bibliotecas para niños y jóvenes, pero quedaron en mera tinta sobre papel (...)*” (Espinosa, 2004, p. 34).

Em 1995, num acordo celebrado entre os Ministérios da Cultura e o da Educação e Ciência de Espanha “*se comprometían a llevar a cabo un programa de trabajo y a crear una serie de comisiones que analizasen y elaborasen propuestas destinadas a:*

- *El desarrollo de las bibliotecas escolares.*
- *La formación de los alumnos en el uso de las fuentes de información.*
- *La colaboración de las bibliotecas escolares con las bibliotecas públicas y los centros de profesores y recursos.*
- *Realizar planes de formación para bibliotecarios.*
- *Continuar con el programa de “Semanas del Libro” en Ed. Secundaria*” (Espinosa, 2004, p. 35).

No ano letivo 1996/7 foi lançado o Programa Piloto para la Experimentación de una Red de Apoyo a las Bibliotecas Escolares, mas ainda de acordo com Espinosa, este não chegou a obter a relevância inicialmente prevista e apenas durou um ano letivo.

Em 1989, o Ministerio de la Educación, Cultura y Deporte criou o Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC), sendo um dos seus objetivos “*responder a las necesidades de introducción progresiva de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*” (Espanha, 2017, p.1), o que se veio a tornar, ainda de acordo com Espinosa (2004)

uma das iniciativas de sucesso, por ter possibilitado aos alunos obterem uma formação adequada, tendo como base aquele programa.

O trabalho que se tem vindo a desenvolver conta com o apoio de algumas instituições, designadamente o das bibliotecas públicas. Neste contexto, a promoção da leitura é um dos aspetos mais importantes, dizem Terré e Barró (2005), porque as atividades oferecidas pelas bibliotecas públicas são em número significativo e variadas, destacando os encontros com autores, as sessões de leitura de contos, destinadas principalmente ao público mais jovem, os clubes de leitura e o empréstimo de materiais.

As mesmas autoras informam que há outras experiências a ter em conta entre as bibliotecas públicas e escolares e que “*consisten en proporcionar apoyos desde la biblioteca publica para mejorar los servicios generales de la biblioteca escolar*” (Terré e Barró, 2005, p. 328).

Num balanço sobre a situação das bibliotecas escolares espanholas realizado por Gómez-Hernandez (2009), este afirma terem sido feitos esforços no sentido de melhorar as bibliotecas escolares; o estudo evidencia o trabalho dos profissionais e as iniciativas levadas a cabo no sentido de aperfeiçoar o seu desempenho; considera, ainda que se têm feito alguns progressos que devem ser divulgados como boas práticas e experiências, porque “*(...) ayuda a extender la innovación educativa y la convicción de que es posible hacerla real*” (Gómez-Hernandez, 2009, p.95).

O mesmo autor é de opinião que a biblioteca não é vista como uma prioridade, faltando uma cultura de apropriação da biblioteca entre as famílias, as estruturas diretivas e professores em geral; afirma que a biblioteca não é uma prioridade para as famílias, enquanto as estruturas diretivas “*priorizan la dotación de otros profesionales como educadores sociales o mediadores interculturales, psicopedagogos, auxiliares (...)*” (Gómez-Hernandez, 2009, p.98). Relativamente aos professores, o autor afirma que estes priorizam os objetivos curriculares e que o livro está diretamente relacionado com os manuais escolares (libro de texto); por sua vez, os alunos fazem o que os professores lhes pedem, porque disso vai depender a sua avaliação.

Muito embora pareça ainda haver algumas discrepâncias entre as opiniões dos especialistas, Miret e Baró consideram que “*Los años transcurridos desde 2008 hasta hoy han sido, sin lugar a dudas, los de máximo desarrollo de nuestras bibliotecas escolares*” (Miret e Baró, 2017, p.127) embora atualmente, ainda de acordo com as autoras, se assista a um período de estagnação.

Consideram que a aprovação da Ley Orgánica de Educación 2/2006, artigo 113º, que no seu ponto 1 determinou que os centros de ensino disporem de uma biblioteca escolar, o que contribuiu para estimular a leitura e permitir que os alunos acessem a outros recursos de aprendizagem e a biblioteca escolar, ainda de acordo com o determinado pela lei, se transformasse em um espaço aberto à comunidade.

Sensivelmente até 2016, com o apoio financeiro disponibilizado pelo governo, as bibliotecas foram uma preocupação com impacto em melhorias consideráveis. Essas melhorias refletiram-se não só nos recursos, nomeadamente as tecnologias, mas também nos espaços “*con una organización más flexible y adecuada para la lectura (...)*”, ainda segundo estas autoras (Miret e Baró, 2017, p.130).

A pesquisa que fizemos mostra-nos que foram postas em prática algumas ações no sentido de melhorar os serviços disponibilizados pelas bibliotecas, principalmente o Plano de Melhoria e o Plano para a promoção da leitura; esta matéria, relacionada com as bibliotecas tem sido amplamente estudada por vários especialistas, nomeadamente Gómez-Hernández (2002) que em 2002 reconheceu não haver uma “cultura escolar” que integrasse as bibliotecas nas aprendizagens, em parte devido a escassez de recursos.

Também Salaberria (2009) afirma que após a realização do “I Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares”, em 1997, se criaram expectativas seguindo-se um período em que surgiram publicações e estudos sobre bibliotecas escolares, que incluíam teses, e se desenvolveram projetos e programas em várias cidades e regiões, mas “*terminaba la década y la biblioteca escolar no terminaba de nacer*” (Salaberria, 2009, p.65).

Apesar deste impasse, Salaberria afiança que em torno das bibliotecas tudo mudava e muito rapidamente, faltando a implementação real dessas

transformações o que, segundo o autor, “*no es de sorprender en una sociedad española embebida hasta el tuétano de libros de texto*” (Salaberria, 2009, p.65), o qual considera que o uso quase exclusivo de manuais escolares (libro de texto) é um conceito que atualmente já não é aceitável.

As bibliotecas escolares espanholas integram a legislação educativa e cultural do país, estando definidas as normas de funcionamento. O Real Decreto 1573/2007 aprovou, em 30 de novembro, o Regulamento do “Consejo de Cooperación Bibliotecaria” (CCB), o qual tinha objetivos definidos no sentido de melhorar as bibliotecas escolares (Espanha, 2007).

Também o *Marco de referencia* para las bibliotecas escolares (Macaya, Pereira e Fernandez, 2011) informa que o modelo de biblioteca evoluiu bastante, sobretudo a partir dos finais dos anos 90, do século XX. Refere, também, que embora muita informação se mantenha em vigor, tendo a escola mudado tanto, por força das grandes alterações sociais que diariamente vamos observando, tornou-se imprescindível que as bibliotecas escolares se adaptassem a esta nova realidade.

O documento referido no parágrafo anterior define o âmbito da sua atuação, (Ponto nº 4, p. 17), partindo do princípio de que “*la biblioteca es un lugar para el aprendizaje de los valores democráticos y la asunción de la ciudadanía*” e, por isso, o principal objetivo da biblioteca escolar é o apoio curricular para “*servir a los intereses del alumnado y del profesorado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje*” (Macaya, Pereira e Fernandez, 2011, p. 17).

O mesmo documento alude seguidamente à importância da implementação “*Proyectos o planes de lectura del centro articulados desde o con la colaboración de la biblioteca (en cualquier caso con su participación)*”, ((Macaya, Pereira e Fernandez, 2011, p. 18,) porque são instrumentos indispensáveis para a aquisição de competências fundamentais para os alunos.

Sendo o tratamento da informação e as competências digitais uma das aptidões básicas previstas pelos novos *curricula*, o “Marco de referencia” que temos vindo a citar refere-se, igualmente, a “Programas para la adquisición de la

competencia informacional”, sendo a biblioteca escolar o lugar por excelência para combater o “analfabetismo digital”.

Considera que o “Apoyo de programas y proyectos” não é da responsabilidade exclusiva da biblioteca, como já foi referido, cabendo a sua implementação a outros atores, a saber: os docentes e a comunidade educativa. Os programas e os projetos, de acordo com este documento, devem integrar o currículo, apoiar os planos de leitura das escolas e, se possível, as TIC. Reforça a ideia de que é do conjunto das várias ações (educação para os valores, inovação educativa, estudo de línguas estrangeiras, envolvimento familiar, apoio ao estudo) que se pode diminuir o insucesso escolar, competindo à escola e aos centros educativos o reforço da prática destas ações.

A biblioteca escolar, para além do desenvolvimento de atividades de promoção da leitura, é, de acordo com o Marco de referencia para a biblioteca escolar um centro de “Extensión cultural” a partir de onde se podem desenvolver ações culturais, colocando-as à disposição de toda a comunidade, como por exemplo, exposições, encontros com escritores e respetiva apresentação de livros, recitais ou conferências.

Sendo um dos objetivos mais importantes da biblioteca combater as desigualdades sociais, na medida em que é um espaço aberto a todos, o “Marco de referencia” alude à “Compensación de desigualdades”, possibilitando aos alunos e seus familiares o acesso a bens (Internet, livros e outros bens) de que não podem dispor ou adquirir por força da sua condição socioeconómica.

Uma outra função da biblioteca escolar é a divulgação de toda a sua atividade e por isso deve propagar a sua ação, mostrar aos utilizadores o acervo literário, os serviços que disponibiliza e ainda normas e regras de funcionamento.

O envolvimento das famílias na formação dos leitores é, também, um dos âmbitos de atuação previstas pelo Marco de referencia para as bibliotecas escolares, constituindo uma mais valia para o processo de aprendizagem dos alunos. A proposta é a participação das famílias “*a través de diversos medios en la realización de actividades de dinamización lectora*”( (Macaya, Pereira e Fernandez, 2011, p. 22).

Atualmente, o “Marco” dedica a sua atuação ao III Plano estratégico 2019-2023, para o qual definiu cinco áreas de atuação, “*con la igualdad de género como eje transversal a todas estas líneas*” (Espanha, 2019, p. 4), mas cujo objetivo fundamental é o de se atingirem melhorias no trabalho que as bibliotecas disponibilizam à sociedade.

As cinco áreas de atuação do III Plan Estratégico 2019-2023 são as seguintes:

1. *“Usuárias, usuarios, audiencias y públicos;*
2. *Profesionales y equipos;*
3. *Visibilidad de las bibliotecas;*
4. *Ciudadanía digital;*
5. *Funcionamiento del Consejo de Cooperación Bibliotecaria.”* (Espanha, 2019, p.8-21).

Das cinco áreas descritas, destacámos duas, a 3 e a 5, pelo seguinte: na área 3, “Visibilidad de las Bibliotecas”, cujo objetivo número 1 é “Comunicar el valor de la biblioteca”, elencam-se 7 medidas que incluem a “Celebración del Día de la Biblioteca” (que em Espanha se celebra a 24 de outubro, desde 1997) e ainda o projeto de se realizarem estudos que mostrem o trabalho desenvolvido pelas bibliotecas e o seu impacto na sociedade. Este ponto é importante por constituir matéria de estudo e poder traduzir a evolução e melhoria das competências dos cidadãos em literacia, enquanto se promove a “advocay”; por sua vez, elegemos a área 5, “Funcionamiento del Consejo de Cooperación Bibliotecaria”, por considerarmos que tendo sido criada pelo Real Decreto 1573/2007, como já foi dito, e tratando-se de um órgão administrativo, este deve ser supervisionado para que a eficácia da sua ação não se deteriore.

Em 2014, um artigo da autoria de Agustín-Lacruz, Fujita e Terra, *Linguagens Documentais para as Bibliotecas Escolares: o caso de Espanha, Portugal e Brasil*, dava conta de alguns problemas vividos em Espanha que “*dificultaram significativamente a consolidação e sustentabilidade de tais bibliotecas*” (Agustín-Lacruz, Fujita e Terra, 2014, p.83) e referiam, entre outros aspetos, a indefinição no perfil profissional dos professores bibliotecários e a ausência de uma legislação comum. Perante a diferença na organização e gestão das bibliotecas que se observa nos diferentes territórios, em Espanha, as autoras

sugerem a definição de normas idênticas porque isso iria beneficiar as bibliotecas não só no sistema de ensino, mas também no conjunto das bibliotecas.

Apesar da opinião destas autoras, constatámos a realização, em Espanha, de várias ações no sentido de melhorar as competências dos leitores, das bibliotecas e do seu funcionamento. O Ministerio de la Educación y Deporte lançou atividades de promoção da leitura a realizar no início do próximo ano letivo, (2023/2024) intitulado *Actividades Literarias en Institutos de Enseñanza Secundaria*, com dois programas: “ Encuentros literários “ e “ Por qué ler a los clásicos” que se realizarão presencialmente ou *online*. (Espanha, 2023 a).

Também o Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024, uma proposta do Ministerio de Cultura y Deporte divulgou um plano visando a melhoria da competência leitora, sob o lema “Lectura Infinita”. Este plano apresenta um conjunto de desafios, permitindo a adesão de todos os que quiserem juntar-se para atingir um objetivo comum: a promoção da leitura. (Espanha. 2023 b).

Do exposto, verificámos o grande esforço no sentido de melhorar a competência leitora dos espanhóis, o envolvimento de vários públicos e de ações diferenciadas. Verifica-se, também, que embora a legislação sobre as bibliotecas não seja comum a todos os estados, como o afirmam Agustín-Lacruz, Fujita e Terra (2014), parte das ações de que demos é da iniciativa do poder central.

- **França**

A exemplo do que observámos em Portugal e em Espanha, também em França o trabalho colaborativo entre as bibliotecas públicas e as escolares é incentivado, com a finalidade de familiarizar os jovens com os locais onde haja acesso fácil aos livros e encorajá-los a praticarem a leitura.

Caroline Rivers (1991) dá a conhecer um pouco da história das bibliotecas em França, afirmando que a ideia de biblioteca escolar é antiga podendo dizer-se que surgiu paralelamente ao esforço feito no sentido de alfabetizar a população. Diz



Rivers que, à época, as bibliotecas escolares não passavam de compartimentos onde se guardavam os livros, muitas vezes nas salas dos diretores [o mesmo se passava em Portugal] ou em espaços onde o acesso não era livre.

Ainda de acordo com esta autora, só a partir dos anos 60 do século passado é que a ideia de biblioteca começou a fazer sentido para colmatar as dificuldades na leitura das crianças, as quais deviam ter um papel distinto do das escolas, “*privilegiant l'autonomie des enfants et la liaison au plaisir dans l'acquisition du goût de lire*”<sup>4</sup>(Rivers, 1991, p.1).

É então que em 1970 são criados normativos para a conceção de espaços autónomos destinados a bibliotecas, subsidiados pelo Ministério da Cultura francesa.

Os fundos documentais desenvolveram-se consideravelmente, mas nem sempre a relação biblioteca/escola foi pacífica, pois as duas instituições passaram a confrontar-se. O objetivo era comum, a aprendizagem e o gosto pela leitura, mas os métodos eram diferentes. “*L'école et la bibliothèque s'observent, souvent, avec méfiance*”<sup>5</sup>(Rivers, 1991, p.2), mas dependiam cada vez mais uma da outra. A escola consciencializa-se de que a aprendizagem se faz, também, fora do contexto da sala de aula e começa a perceber e a valorizar a importância familiar.

Butlen (2004) diz que as relações entre as bibliotecas e as escolas são difíceis, pautadas por “(...) *relations contradictoires d'imitation et de rejet, de critiques et d'interactions*.”<sup>6</sup>(Butlen, 2004, p. 5), reconhecendo, contudo, que a leitura realizada nas bibliotecas contribuiu para a evolução da leitura em geral e da que se promove nas escolas, em particular.

---

<sup>4</sup> “privilegiando a autonomia das crianças e a ligação ao prazer na aquisição do gosto pela leitura”. [Tradução da autora].

<sup>5</sup> “A escola e a biblioteca observam-se, frequentemente, com desconfiança”. [Tradução da autora].

<sup>6</sup> “(...) relações contraditórias de imitação e rejeição, de críticas e interações”. [Tradução da autora].

Verificámos que a forma como a leitura, os livros e as bibliotecas eram vistos e tidos em conta até ao início do século XXI, era transversal em todas as sociedades, de acordo com as leituras que temos vindo a fazer.

É Butlen quem afirma que as bibliotecas francesas permaneceram durante bastante tempo envoltas num certo conservadorismo mantendo-se praticamente inacessíveis. Por seu lado, na escola, o livro dependia quase exclusivamente do manual escolar e o acesso à biblioteca, *l'armoire de la bibliothèque* [sublinhado nosso], (Butlen 2004, p. 5), dependia dos professores. Não havia um acesso livre às bibliotecas, tal como aconteceu em outros países, nomeadamente em Portugal. Dir-se-ia, de acordo com Butlen, que a França mantinha, sobretudo na primeira metade do século XX, uma certa relutância face às alterações culturais. No entanto, as primeiras modificações ficaram a dever-se à criação de um modelo de biblioteca, em 1924, chamado *La Bibliothèque de l'Heure Joyeuse* e da ineficácia de ações de leitura, rapidamente se passou a outra etapa, a da obrigação de ler, prática disseminada sobretudo nas escolas.

São as bibliotecas escolares que se questionam sobre a leitura praticada em contexto escolar. Butlen (2004) citando Geneviève Patte (1987) afirmou que *“Souvent les enfants se découragent et se détournent de la lecture, parce que pour eux, le premier apprentissage a été difficile et associé à des pratiques peu stimulantes qui ne les concernent pas”*<sup>7</sup> (Butlen, 2004, p. 6).

Constatámos que a oposição leitura por prazer e leitura por obrigação (lecture publique vs lecture scolaire) se mantém até aos dias de hoje, havendo quem defenda a necessidade de deixar de considerar o livro um instrumento exclusivo da escola, mas sim valorizar a leitura como instrumento de prazer e ligado ao enriquecimento pessoal na experiência de vida.

Perier destaca o facto de a democratização do ensino ter facilitado o acesso do livro e da leitura a jovens de classes sociais mais desfavorecidas, permitindo a

---

<sup>7</sup> “Frequentemente as crianças desencorajam-se e voltam costas à leitura, porque para elas a primeira aprendizagem foi difícil, associada a práticas pouco estimulantes que não lhes dizem nada”. [Tradução da autora].

sua difusão de uma forma consistente. No entanto, considera que “*Si la démocratisation scolaire aide à la diffusion de la lecture, elle ne peut y entrer par un coup de force symbolique (...)*”<sup>8</sup> (Perier, 2007, p. 55), e muito menos recusar-se a aceitar certas culturas populares e suas manifestações entre os jovens, sobretudo em contexto escolar. Ainda de acordo com este autor, impõe-se “*Accepter le changement de statuts de la lecture et la diversité de ses fonctions (...)*”<sup>9</sup> (Perier, 2007, p. 55), porque a prática da leitura entre os adolescentes não é muito popular, embora reforce a ideia de que o gosto pela leitura deva iniciar-se em ambiente familiar.

Verificámos que as bibliotecas francesas são antigas, ideia reforçada mais recentemente por Grognet e Hunault (2021) que nos dizem que remontando, provavelmente ao século XIX, cerca de 1862, evoluíram naturalmente, tal como em outros locais, de acordo com as exigências impostas pelas sociedades e o modelo atual surgiu com a publicação da Circular 84.360, em outubro de 1984 (Grognet e Hunault, 2021), resultante de um acordo entre os ministérios da Educação e o da Cultura criando [dignificar a leitura, promovendo não só o incentivo, mas também o gosto pela leitura.

Ainda Grognet e Hunault (2021) esclarecem tratar-se de um procedimento experimental a implementar em quatro regiões, a fim de valorizar e desenvolver as bibliotecas escolares e centros de recursos e é nesta circular que surge uma nova designação: *bibliothèques – centres documentaires (BCD)*.

A circular nº84-360 de 1 de outubro, publicada pelos ministérios da educação nacional e cultura, que Grognet e Hunault (2021) citaram e consta como anexo 4 do texto dos autores, dá particular enfoque aos seguintes itens:

1º “*Developper la lecture: une politique conjointe du Ministère de la Culture et du Ministère de L’Éducation Nationale*”<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> “Se a democratização do ensino ajuda à difusão da leitura, esta não pode ser por um golpe de força simbólico (...)” . [Tradução da autora].

<sup>9</sup> “Aceitar a mudança de ‘status’ da leitura e a diversidade das suas funções (...)” . [Tradução da autora].

<sup>10</sup> “Desenvolver a leitura: política conjunta entre os Ministérios da Cultura e da Educação Nacional” . [Tradução da autora].

2º La Bibliothèque Centre Documentaire d' école /BCD);<sup>11</sup>

3º Mise em oeuvre d'une procédure expérimentale pour l'année scolaire 1984/1985,<sup>12</sup>

4º Formation”.

O objetivo da circular era tornar as bibliotecas mais eficazes e verificar a sua inserção, tanto a nível das escolas como de outras entidades promotoras do desenvolvimento da leitura.

Embora a designação BCD já constasse em diversa documentação, “(...) *ne correspond pas encore exactement à ce qui est écrit dans la circulaire fondatrice de 1984*”<sup>13</sup>, (Grognet e Hunault, 2021, p. 32) podendo em alguns casos corresponder apenas ao que se designa por biblioteca de turma (bibliothèques de classe) com uma gestão própria, muitas vezes da responsabilidade dos alunos.

O *Programme de 2007* será substituído no ano seguinte e o seu conteúdo resumido; a menção a “BCD ou” *bibliothèques d'école*” é omitida e surge a designação de biblioteca, “*sans préciser de quel type de bibliothèque il s'agit, et en limitant les compétences à développer à celle l'emprunt de livres*”<sup>14</sup>(Grognet e Hunault, 2021, p.10).

Constatámos que, tal como se verifica em outros países com os quais temos proximidade geográfica, França tem apostado fortemente no livro e na leitura ao longo da escolaridade, destacando o papel da biblioteca no processo.

O Boletim Oficial da Educação de 26 de abril de 2018, (França, 2018) dirige-se a todos os responsáveis pela educação, nomeadamente aos professores, destacando a leitura como fundamental para a construção de um leitor autónomo. Posteriormente, e na sequência deste documento oficial, é publicado um “*vade-mecum*” (expressão latina que significa à letra “vai comigo”), cujo objetivo é o de proporcionar aos professores e às equipas pedagógicas

---

<sup>11</sup> “Biblioteca/Centro de recursos educativos”. [Tradução da autora].

<sup>12</sup> “Implementação de um procedimento experimental no ano letivo 1984/1985”. [Tradução da autora].

<sup>13</sup> “(...) ainda não corresponde exatamente ao que se inscreve na circular fundadora de 1984” [Tradução da autora].

<sup>14</sup> “sem especificar de que tipo de biblioteca se trata e limitando as suas competências ao empréstimo de livros”. [Tradução da autora].

orientações, quase uma listagem, no sentido de executarem com eficácia as atividades de leitura, colocando “(...) la *lecture, compétence fondamentale, au cœur des apprentissages et de la vie de l'école*”<sup>15</sup> (Bibliothèque, 2018, p.3), envolvendo vários parceiros: bibliotecas públicas, pais e toda a comunidade local.

Perante o investimento realizado nos últimos anos na leitura, o Centre Nationale du Livre (CNL, 2021) realizou um inquérito cujo objetivo era o de medir, compreender e identificar as práticas de leitura e reconhecer possíveis dificuldades. O público estudado situou-se entre os 7 e os 25 anos de idade e confirmou os dados das edições anteriores (2016 e 2018) que indicavam que os jovens, naquela faixa etária, leem pouco. O inquérito demonstra várias causas, sendo uma delas o tempo passado frente aos écrans como a principal das causas para o declínio da leitura por prazer.

No entanto, de acordo com o mesmo documento é possível constatar que os jovens se consideram leitores, afirmando que gostam de ler (84%) e 40% diz mesmo gostar muito de ler, o que, aparentemente, não deixa de ser paradoxal. Poissenot (2022) considera que os jovens leem como e quando querem, preferindo leituras que nada dizem a pais e professores, optando por tipologias mais desafiantes, nomeadamente “mangas”<sup>16</sup> às quais podem aceder *online*. O autor considera que as bibliotecas desempenham, neste contexto, um papel de grande relevância por se tratar de um espaço de liberdade, onde o livro, ao assumir um papel mais pessoal do que institucional, toma o seu lugar. O sucesso desta ação, de acordo com Poissenot, não surge por acaso, mas sim porque a relação pessoal, a que anteriormente alude, se estabelece através do estudo.

Mais recentemente, e na sequência dos inquéritos anteriormente referidos (2016, 2018 e 2021), o CNL prosseguindo com o seu objetivo de aferir a evolução das práticas de leitura dos jovens franceses, compreender os motivos que os levam a preterir a leitura e face aos resultados tentar seduzi-los, a última edição realizada em 2023, com jovens entre os 15 e os 24 anos de idade, apresentou

---

<sup>15</sup> “(...) a leitura, competência fundamental, no cerne das aprendizagens e da vida na escola”. [Tradução da autora].

<sup>16</sup> Manga ou Mangá são histórias aos quadrinhos/banda desenhada, estilo japonês.

resultados idênticos aos anteriores, com os jovens a declarem que não são leitores.

Questionados sobre a razão de não lerem, a justificação difere pouco da que é dada em outras ocasiões: falta de tempo. Por outro lado, os inquiridos afirmam também ter outras preferências para os seus tempos livres, como por exemplo, atividade física, música, Internet e vídeos jogos.

Apesar dos dados recentes, a leitura continua a ser uma das missões do Centre National du Livre, o qual foi responsável, em 2022, pela promoção de vários programas de leitura: “*mise en place de résidences*”, “*masterclasses*”, “*Prix Goncourt*”, “*Les Nuits de la lecture*”, “*Partir en livre*” e “*Le quart d’heure de lecture nationale*”, este último que destacamos, por ser idêntico a um programa que se evidenciou em Portugal, designado “10 minutos de leitura”, promovido pelo Plano Nacional de Leitura, destinado às escolas. Tal como o projeto português, o francês pretendeu sensibilizar para a leitura, mas num âmbito mais abrangente.

Também a Fondation Orange (Fondation, 2023) uma organização que promove ações culturais junto de populações desfavorecidas, de entre os quais se encontra o acesso à leitura, tem implementado projetos de leitura em toda a França, bem como a Fundação Hachette que desenvolve os seus projetos de leitura focados em dois eixos: a leitura e o acesso à educação e a leitura enquanto alavanca social.

O primeiro eixo destina-se ao apoio de projetos que promovam a iliteracia, lutem contra o abandono escolar, apoiando os jovens e suas famílias, proporcionando, a todos, o acesso à leitura e ao prazer de ler; o segundo eixo pretende colocar a leitura como polo ao serviço da integração social de pessoas em situação de exclusão (Fondation Hachette, 2021).

Deduz-se, portanto, que a leitura e o ato de ler continuam a ser encarados em França como elementos importantes para o desenvolvimento social.

### **III.3.3. As Bibliotecas escolares em Portugal**

Dada a importância atribuída atualmente ao papel das Bibliotecas Escolares (BE) no processo ensino aprendizagem, onde se inclui o incentivo à leitura e o apoio ao desenvolvimento dos alunos na competência leitora, faremos um apontamento sobre a evolução desta microestrutura nas escolas, em Portugal.

#### **III.3.3.1. Evolução das Bibliotecas Escolares em Portugal**

Recuando ao século XIX, damos nota da publicação do Decreto-Lei de 17 de novembro de 1836 em que o Ministro Passos Manuel estabelece o Plano dos Liceus Nacionais, onde consta a obrigatoriedade de cada liceu dispor de uma biblioteca para uso de professores e alunos. A fim de que o serviço prestado fosse eficaz, as bibliotecas deveriam dispor, também, de um bibliotecário e um funcionário auxiliar (Pires, 2016).

No entanto, só muito mais tarde é que as entidades competentes criaram Bibliotecas Escolares em todos os Liceus, mas dada a prática do uso quase exclusivo dos manuais escolares, as bibliotecas não tinham relevância. Na verdade, o ensino que se praticava no país não privilegiava nem o desenvolvimento do pensamento crítico nem a opinião divergente dos estudantes, dado centrar-se no método expositivo em que os alunos eram apenas recetores passivos.

Neste contexto, a biblioteca não tem nem lugar nem importância e as primeiras reformas observáveis verificam-se mais tarde. Com a publicação da Lei 19-A/87, de 3 de junho, referente a medidas de emergência sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, são dados alguns passos no que respeita às bibliotecas escolares. O ponto 1 do artigo 4º determina a criação de bibliotecas *“em todos os estabelecimentos de ensino que ainda as não possuam e Implementadas medidas no sentido de assegurar a permanente atualização e o enriquecimento bibliográfico das bibliotecas escolares”* (Portugal, 1987).

Também no ponto 1, do artigo 5º, da mesma lei, pode ler-se o seguinte: “Os estabelecimentos de ensino organizarão actividades [SIC] visando o desenvolvimento nas crianças e nos jovens do interesse pela leitura e pela cultura” enfatizando o facto de algumas das atividades deverem ser no âmbito de “acções [SIC] de animação da biblioteca” (Portugal, 1987).

Alguns anos depois, em 1989, criaram-se as “Mediatecas Escolares”, cujo objetivo era adaptar as bibliotecas às novas necessidades de informação, dotando-as de alguns equipamentos, através de um programa próprio ao qual as escolas se podiam candidatar, podendo, em caso de verem os seus projetos aprovados, equipar as escolas com computadores, gravadores de som e projetores de diapositivos. Para atingir este objetivo, foi previamente feito um diagnóstico e inventariadas as necessidades e o conceito de Biblioteca mudou radicalmente a partir deste momento. Surgem designações como: “mediatecas”; “centro de recursos”; centros documentais”; biblioteca escolar/centro de recursos educativos”.

Em 1991, com o Decreto-lei 175/ME, de 20 de setembro, as “Mediatecas Escolares” são substituídas por um “Programa Especial de Apetrechamento das Escolas do Ensino Básico e Secundário”. A designação de “Mediateca Escolar” desapareceu e recupera-se a designação de “Centro de Recursos Educativos” (Pires, 2016).

Apesar da legislação publicada, o certo é que até meados dos anos 1990 muitas escolas portuguesas usavam a biblioteca para reuniões de todo o tipo; a biblioteca era vista quase exclusivamente como espaço de trabalho e de reuniões onde se guardavam livros de acesso restrito.

Em Portugal, o número de bibliotecas escolares devidamente equipadas tem vindo a aumentar em todos os graus de ensino e a sua promoção começou por volta dos anos 90.

Em 1995, o Ministério da Educação e o da Cultura publicaram o Despacho 43/ME/MC/95, com o objetivo de incentivarem a utilização do livro “nas metodologias de ensino e na organização das bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo à leitura pública mais ampla que apoie



*e amplifique ação na escola e que se mantenha ao longo da vida”* (Portugal, 1995 b).

Forma-se, então, um grupo de trabalho, definido através do Despacho Conjunto nº 5/ME/MC de 9 de janeiro de 1996 que tinha como objetivo fazer uma pesquisa em todo o país sobre o funcionamento das bibliotecas e apresentar, posteriormente, soluções para se criar uma rede de bibliotecas escolares. As conclusões não foram animadoras, tendo em conta o “diagnóstico” apresentado pelo grupo de trabalho. O Relatório-Síntese refere que, apesar de à data haver legislação com referência à criação de bibliotecas escolares, assistia-se frequentemente à não existência de espaços físicos ou quando os havia não estavam acessíveis para promover atividades com os alunos, caso de escolas do 1º ciclo do ensino básico. No que respeita a escolas dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário existiam bibliotecas, mas era frequente estes espaços serem ocupados como salas de aula ou para outros fins (Veiga, 1996, p. 20).

De notar que, apesar das dificuldades, é evidenciado o esforço dos professores no sentido de promoverem a leitura, criando, dentro das suas possibilidades, incentivos nomeadamente através das bibliotecas de turma. Relativamente aos equipamentos (audiovisual, informático e fundo documental) são também apontadas muitas fragilidades que os professores responsáveis se esforçam por colmatar *“investindo um esforço notável e realizando acções [SIC] destinadas a divulgar as potencialidades dos recursos que gerem, a divulgar os serviços (...) e a animar o espaço com actividades [SIC] que atraiam potenciais utilizadores”* (Veiga, 1996, p.26).

O folheto intitulado Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares ( Veiga, 1996), resultado do estudo efetuado, documento baseado em grande medida em muitos estudos e experiências a nível nacional e internacional, continha as bases que levaram à implementação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) de forma faseada e onde se preconizava a orientação das Bibliotecas Escolares (BE) por professores com competências específicas, sendo que a biblioteca escolar *“entendida como centro multimédia onde a informação com fins educativos é tratada, integrada, disponibilizada e produzida em diferentes suportes (...) constitui, por isso mesmo, um dos principais recursos para o desenvolvimento curricular”* (Veiga, 1996, p. 29). O mesmo documento refere que a biblioteca deve

privilegiar, também, a leitura lúdica, onde devem ser incluídas obras literárias e de ficção adaptadas à idade dos alunos.

O despacho conjunto 184/ME/MC/96, publicado a 27 de agosto, veio definir princípios e regras para levar a cabo melhorias de fundo depois de analisado o relatório elaborado pelo grupo de trabalho “*e tendo em consideração as propostas apresentadas, o Governo decidiu dar início, já no ano letivo de 1996/97, ao lançamento faseado de um programa de instalação da rede de bibliotecas escolares*” (Portugal, 1996).

Em 2002, através do Despacho Interno nº3-I/SEAE/SEE de 15 de março, é atribuído um crédito horário de 9 a 11 horas letivas semanal ao professor coordenador, para a coordenação da equipa da biblioteca.

Quatro anos mais tarde, em 2006, o Despacho nº 13 599 do Ministério da Educação (Portugal, 2006) prevê a criação de uma equipa no máximo de quatro pessoas incluindo o coordenador, e em 2009, através da Portaria nº 756 de 14 de julho é criada a figura jurídica do professor bibliotecário em que na a), do artigo 1º se estabelecem”. *As regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário nos agrupamentos ou escolas não agrupadas, assim como o modo de designação de docentes que constituem a equipa da biblioteca escolar; (...)*” (Portugal, 2009d). A mesma Portaria define que o Professor Bibliotecário deve ser prioritariamente um professor da escola ou do agrupamento, com formação adequada ao cargo e, conforme o seu artigo 15º, tem de adquirir formação contínua durante a vigência do cargo (quatro anos, renováveis).

Em 2009, dar-se-ia a grande viragem no processo de evolução das bibliotecas escolares na estrutura educativa portuguesa, quando o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares organizou o 1º Encontro Nacional de bibliotecas escolares, momento em que se ficou a conhecer um estudo realizado pelo Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, (Costa, 2011), cujo objetivo foi o de avaliar o Programa Rede de Bibliotecas Escolares e não as bibliotecas escolares, embora estejam estreitamente ligados. Nesta data, estava já em desenvolvimento um modelo para

a autoavaliação das bibliotecas escolares, promovido pelo gabinete da RBE, publicado em julho de 2011.

Das conclusões do estudo, é salientado o impacto positivo que o programa tem tido em vários domínios, sendo a criação da Rede, um deles. É também referido a título conclusivo que a criação de bibliotecas nas escolas teve um impacto igualmente positivo.

Quando o programa começou, em 1996, praticamente não havia bibliotecas nas escolas e as que existiam eram usadas de uma forma pouco adequada, como já demos conta; atualmente, em Portugal, estão integradas na Rede de Bibliotecas Escolares 2.568 bibliotecas (dados de 2022, divulgados pelo PORDATA- base de dados de estatística, certificada sobre Portugal e a Europa) enquanto em 1997, dispúnhamos de apenas 164 bibliotecas no ensino público e nenhuma no ensino privado, ainda de acordo com a mesma fonte.

A Portaria 756 de 2009, revogada em 2015 pela Portaria 192-A/2015, de 29 de junho (Portugal, 2015), definiu as condições exigidas ao professor bibliotecário, respetivo conteúdo funcional (art.º 3º), constituição de equipa e outros procedimentos legais, nomeadamente concursais, exigidos para o cargo e em 2016, ano em que a Rede comemorou 20 anos de existência, já havia 2.426 bibliotecas escolares e 1.301 professores bibliotecários.

Para assinalar os 25 anos de atividades da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), foi publicado, em 2021, o Programa Bibliotecas Escolares: presentes para o futuro 2021-2027 (Rede, 2021). Desse programa constam quatro eixos estratégicos: Sítios, Saberes, Pessoas, Ligações com o intuito de garantir que todas as comunidades educativas possuam uma biblioteca escolar de excelência.

Durante a execução do programa expõem-se as orientações da ação e as formas de operacionalizar, monitorizar e avaliar os resultados. A concretização deste quadro estratégico será objeto de planos de ação anuais, tendo sido apresentado, em setembro de 2022, o plano de ação da RBE para o ano letivo 2022-2023 que, *“como é intrínseco a qualquer plano, não surge como um documento fechado, mas como uma orientação a concretizar ao longo do ano, à qual será sempre possível acrescentar novas medidas e ações, de acordo com as necessidades entretanto emergentes”* (Rede, 2022, p.2).

Hoje, as bibliotecas escolares são recursos imprescindíveis ao processo educativo desempenhando um papel na aprendizagem da leitura e escrita, na criação e desenvolvimento do prazer de ler e na aquisição de hábitos de leitura e ainda no desenvolvimento de uma atitude cívica, científica, tecnológica e artística.

Nos últimos anos, verificaram-se alterações de fundo na dinâmica das bibliotecas escolares, com o apoio e incentivo da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), que promove frequentemente atividades para as quais incentiva a participação de bibliotecários e bibliotecas escolares para uma participação ativa, aconselha e sugere formação adequada não só para professores bibliotecários e bibliotecários como também para as equipas que aqueles coordenam.

Atualmente, a Biblioteca está integrada em todos os normativos da Escola: Projeto Educativo da Escola/Agrupamento e Plano Anual de Atividades; a biblioteca dispõe de alguma autonomia financeira e possui normativos próprios, nomeadamente, Regulamento Interno; embora o ponto 1 do artigo 4º, Portaria 756/2009 faça referência a uma equipa a coadjuvar o professor bibliotecário, raramente este procedimento tem sido adotado dependendo, em muitos casos, da boa vontade e sensibilidade dos diretores.

Cortes orçamentais e imposição regulamentar, reduziram o número de Professores Bibliotecários (PB) por agrupamento. A Portaria 230-A/2013, de 19 de julho (Portugal, 2013), faz uma alteração à Portaria 756/2009, designadamente no que respeita o número de professores bibliotecários que se prende com o número de alunos por escola/agrupamento de escolas. Passou a ser frequente haver um PB na escola sede e outro nas restantes escolas do agrupamento, que na maior parte dos casos é de 3 a 4 escolas incluindo o 1º ciclo do ensino básico, cuja estrutura de funcionamento é completamente diferente dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e Ensino Secundário, a começar pela estrutura monodocente.

Dada a grande diversidade de leituras, estudos e opiniões de professores, o insucesso dos alunos está muito relacionado com a sua fraca capacidade leitora, sobretudo quando confrontados com textos de dificuldade variada. Gasque e Casarin (2016) são de opinião que fomentar a leitura continua a ser deveras

importante; porém, consideram que uma vez que o processo de ensino aprendizagem está a sofrer grandes alterações por força do impacto das novas tecnologias, a leitura deve ser ampliada para diferentes suportes e formatos. Encaram também a possibilidade de as bibliotecas se transformarem em locais onde se produza o conhecimento, através de trabalho colaborativo com atividades interrelacionadas e diferenciadas, ao invés de facultarem só o conhecimento. Isto será possível a partir do momento em que os bibliotecários fortaleçam o domínio das tecnologias para poderem produzir, partilhar e gerir a informação.

Estas autoras pensam que o uso crescente das tecnologias aponta para uma nova visão do ensino aprendizagem, que exige uma modificação profunda do papel das bibliotecas no contexto escolar, que sintetizam através da figura a seguir indicada (Figura 4).

<b>Espaço</b>	Transformação de espaços de armazenamento estoques de informação para espaços de interação, construção e compartilhamento de conhecimento; mobiliário flexível e dotado de equipamentos e materiais que possibilitem a realização de atividades de criação e formação formais e informais variadas.
---------------	---

<b>Bibliotecário</b>	Participação ativa nas atividades educacionais da escola, em particular quanto ao uso de recursos informacionais para construção do conhecimento; competências pedagógicas e sociais; forte domínio de tecnologia; papel de liderança no uso das mesmas para acesso, uso e disseminação de informações; domínio de questões relacionadas ao direito autoral, <i>creative commons</i> ; fomento à leitura em diferentes suportes e formatos.
----------------------	---

**Aprendizagem** Adoção de modelos baseados na construção colaborativa do conhecimento, com ênfase na aprendizagem ativa e compreensiva; ensino globalizante e abordagens mais aprofundadas e significativas como projetos de trabalho; ampliação e intensificação do uso das tecnologias da informação e comunicação; desenvolvimento da capacidade de buscar e usar, eficaz e eficientemente, as informações; foco na criação e compartilhamento das informações; ensino reflexivo; metacognição; avaliação formativa e pedagogia diferenciada.

**Coleção** Diversificação da tipologia de documentos e de suportes e parte da coleção em formato digital; compartilhamento de recursos com outras bibliotecas e trabalho em rede; incorporação de dados e informações às vezes coletados pelos próprios usuários à coleção; incorporação de materiais através de licença de uso, juntamente com a aquisição de materiais; disponibilização de materiais para acesso por meio de dispositivos móveis;

Figura 4. Síntese das principais tendências para bibliotecas escolares. (Fonte: Gasque e Casarin, 2016).

Deu-se início ao tratamento documental com o apoio dos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), cujo contributo foi e continua a ser fundamental; a RBE foi também determinante na divulgação e utilização de Internet nas bibliotecas escolares, permitindo a pesquisa e produção de informação em qualquer suporte. Incrementou-se o empréstimo domiciliário e abriu-se as bibliotecas escolares à comunidade.

Foi também implementado um plano tecnológico de educação (PTE) e, atualmente desenvolvem-se conhecimentos a nível da web 2.0 e o incentivo à sua utilização nas bibliotecas escolares, dando formação especializada aos professores bibliotecários.

Alguns autores referem-se ao carácter de disponibilidade da biblioteca e enfatizam o seu papel quando consideram imprescindível a relação de trabalho efetivo entre os professores e a BE, nomeadamente Sobrino que afirma ser a biblioteca o lugar ideal para a prática da leitura. Diz que “*Existe, (...), um lugar específico que é a aprazível morada da leitura, ou seja, a biblioteca*” (Sobrino, 2000, p.61).

Balça e Fonseca, a este respeito, dizem que entre a BE e os professores se deve estabelecer “*uma relação necessária*” (Balça e Fonseca, 2012, p.79). Para estas autoras trata-se de uma economia na medida em “*(...) que é necessário rentabilizar, de modo a apoiar-se o desenvolvimento curricular, como uma possibilidade de se diversificar práticas num contexto cada vez mais direcionado para uma autoconstrução do conhecimento, a partir da informação disponível nos mais diversificados suportes (...)*” (Balça e Fonseca, 2012, p. 79).

O facto de a biblioteca ser o lugar mais eficaz para a prática da leitura, aponta, segundo as autoras referidas “*para a necessidade de se criar na escola um polo dinamizador de uma cultura de leitura e da compreensão leitora, (...)*” (Balça e Fonseca, 2012, p.79), considerando a essencialidade do ato de ler como fundamental às aprendizagens.

### **III.3.4. A Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal (RBE)**

A Rede de Bibliotecas Escolares surgiu, em Portugal, em 1996, com origem numa série de despachos ministeriais, já referidos, tendo inicialmente sido criado um grupo de trabalho, cujo propósito era o de diagnosticar a ação das bibliotecas escolares. A apresentação do documento veio a dar origem à criação do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares e nomeada uma coordenação.

#### **III.3.4.1. Implementação da Rede de Bibliotecas Escolares**

O Programa da Rede de Bibliotecas Escolares foi lançado em 1996, pelo Despacho Conjunto 184/ME/MC, de 27 de agosto (Portugal, 1996). O seu objetivo era instalar e desenvolver bibliotecas nas escolas públicas, em todos os graus de ensino.

Com esta finalidade, as escolas tiveram a oportunidade de se candidatarem a apoios financeiros com vista a renovar ou criar bibliotecas escolares, cumprindo

determinadas exigências. No primeiro ano de execução do Programa, em 1997, foram integradas na Rede 164 bibliotecas.

### **III.3.4.2. Apoio da RBE às escolas e bibliotecas escolares**

A Rede de Bibliotecas Escolares associa a sua ação com outras entidades do Ministério da Educação, autarquias, bibliotecas municipais e outras entidades como por exemplo as universidades e os centros de formação de professores.

A responsabilidade pela execução dos programas da Rede, junto das escolas e BEs, é do Gabinete Coordenador, sendo a ligação e o apoio entre este e os professores bibliotecários assegurados por profissionais designados Coordenadores Interconcelhios das Bibliotecas Escolares (CIBE).

A formação dos professores bibliotecários tem sido uma exigência, havendo legislação que define as condições, nomeadamente o artigo 15º da Portaria nº 192-A/2015, publicada pelo Ministério da Educação e Ciência (Portugal, 2015).

Não compete à RBE a formação dos professores, a qual só muito pontualmente a disponibiliza; na maioria dos casos, é assegurada pelos CIBE, através dos Centros de Formação de Professores, para além das universidades que também disponibilizam formação específica para professores bibliotecários.

- **Plano Tecnológico da Educação (PTE)**

O Plano Tecnológico da Educação (PTE) foi um programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas, aprovado pelo Governo em setembro de 2007, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007 (Portugal, 2007<sup>a</sup>).

Foi uma oportunidade para que a escola sofresse uma alteração de grande vulto, preparando-a para os desafios do futuro. Esta oportunidade de modernização, no que respeita as novas tecnologias, estava prevista no Programa do XVIII Governo Constitucional (2009-2013), o qual apostou na qualificação



dos portugueses como fator de modernização “*constituindo a base indispensável para os processos sustentados de inovação, assentes no conhecimento*” (Portugal, 2009a, p. 18). Era seu objetivo qualificar a escola pública e prosseguir o “*apetrechamento tecnológico das escolas, no âmbito do Plano Tecnológico da Educação*” ((Portugal, 2009 a, p.50), melhorar os recursos disponíveis e garantir o acesso à sociedade de informação da população portuguesa.

Abrimos um parêntesis para recordar que em 2009 o Ministério da Educação, na alínea c), do artigo 19º, do Despacho n.º 700/2009 (Portugal, 2009 b), transmitia a indicação que o coordenador das bibliotecas escolares passava a fazer parte da equipa PTE, ou seja, do grupo que coordenava este plano nas escolas, mas na prática não há notícia de se ter generalizado a sua aplicação.

Antes da publicação e implementação do PTE, a introdução das TIC no currículo do ensino básico, com a disciplina de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação, surge em 2002 e é incluída no currículo do 9º ano de escolaridade, com a publicação do Decreto-Lei n.º 209/2002 – (ANEXO III 3º ciclo) (Portugal, 2002). Em 2007, o Despacho n.º 16149/2007 (Portugal, 2007b) transfere a disciplina para o 8º ano de escolaridade e mais tarde, em 2012, o Decreto-lei n.º 139/2012, artigo 11º (Portugal, 2012), estabelece que a disciplina de TIC se inicia no 7º ano de escolaridade.

Em 2009, o Ministério da Educação, através da Portaria 731 (Portugal, 2009c), determinou a criação de um sistema de formação e creditação em TIC, para professores de todos os graus de ensino, legislação que tem vindo a ser atualizada, particularmente prevendo a obrigatoriedade de frequência de formação anual, nas modalidades de cursos ou oficinas, num total de horas definido pela tutela.

Atualmente, todos os docentes em exercício estão obrigados à obtenção de uma certificação em competências digitais, a cargo dos Centros de Formação de Professores que estão a oferecer Oficinas de Formação a todos os educadores e professores, designadas por “Capacitação Digital”.

- **Plano de formação de professores bibliotecários**

A formação especializada de professores é assegurada por Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), prioritariamente na área de localização da escola onde o docente leciona ou na área de residência.

O CFAE do Seixal está sediado numa escola secundária do concelho com o mesmo nome, onde desenvolve a sua atividade formativa a pessoal docente (professores e professores bibliotecários) e a pessoal não docente, abrangendo atualmente oitenta e cinco estabelecimentos de ensino, distribuídos por oito agrupamentos escolares e quatro escolas secundárias, sensivelmente 28.000 alunos e 2.000 docentes.

Todos os anos o CFAE do Seixal disponibiliza um plano de formação que inclui Oficinas e Cursos de Formação, Ciclos de Estudos e Ações de Curta Duração (ACD), gratuitamente.

A formação de professores, em particular a dos professores bibliotecários, é assunto prioritário há alguns anos e instituições como a Fundação Calouste Gulbenkian promovem estas formações, caso do Projecto Theka da iniciativa do Serviço de Educação e Bolsas da citada fundação que se propôs formar responsáveis por bibliotecas escolares / centros de recursos, cujo objetivo era o de promover, aptidões, junto dos formandos, que lhes permitissem desenvolver a melhoria das aprendizagens dos alunos, particularmente na área da leitura e literacias, em articulação com a gestão local do currículo e dos projetos educativos das escolas.

Os destinatários começaram por ser, essencialmente, docentes do ensino pré-escolar e ensino básico (1º e 2º ciclos), profissionalizados e com alguns anos de experiência de ensino. Estes formandos tinham de contar com o apoio expresso da direção e uma proposta de intervenção na sua biblioteca, quer ela existisse ou estivesse em vias de ser criada. O primeiro curso teve lugar no ano letivo 2004/2005.

Conclui-se que tem havido investimento, tanto por parte da tutela como de outras entidades, na área das literacias em geral, e entendida a *“biblioteca escolar como parte integrante de uma comunidade de aprendizagem e de conhecimento*

(...)” (Bárrios, Melo e Vitorino, 2010, p. 144), atuando em variadas vertentes, tanto dentro da escola, através das iniciativas que desenvolve, como fora dela na medida em que se pretende o envolvimento da comunidade, como é o estudo de caso por nós desenvolvido.

Lawrence Das (2010) é de opinião que as bibliotecas não são exclusivamente livros e leitura. Informa que pesquisas em todo o mundo mostram que os estudantes têm desempenhos muito melhores quando [a escola tem bibliotecas com: 1. profissionais qualificados; 2. boas coleções (impressa e virtual) e 3. a colaboração de professores<sup>17</sup>.

Bárrios, Melo e Vitorino consideram também que a biblioteca tem de ter um papel fundamental na escola e incluir, para além dos docentes, os demais agentes educativos e, tal como preconizam e defendem muitos investigadores, sublinham que a investigação que se tem feito no âmbito educacional destaca e valoriza “*o papel das bibliotecas e dos seus responsáveis no desenvolvimento de estratégias de cooperação (...) com efeitos relevantes no sucesso educativo dos alunos*” (Bárrios, Melo e Vitorino, 2010, p. 145).

Atualmente, em Portugal, de acordo com a legislação em vigor, qualquer candidato ao cargo de professor bibliotecário necessita de possuir, obrigatoriamente, um mínimo de formação e estar disponível para fazer formação todos os anos.

#### **III.3.4.3 Plano Nacional de Leitura (PNL)**

O Plano Nacional de Leitura é um programa cultural criado em 2006, para promover o incentivo à leitura, numa altura em que o nosso país se encontrava numa posição pouco favorável quando comparado com outros países, de acordo com resultados de avaliações internacionais.

Uma equipa, sob a coordenação de Isabel Alçada, definiu as suas linhas orientadoras depois de debatidas algumas questões com responsáveis pelos três

---

<sup>17</sup> “*the school has school library with 1. Professional staff; 2. Good collections of materials (hard copy and virtually) and 3. If school library and teachers collaborate*”. [Tradução da autora].

ministérios envolvidos: Ministério da Educação, Cultura e Ciência, Tecnologia e Ensino.

Atualmente, o Plano Nacional de Leitura designa-se por PNL 2027 (Portugal, 2017), programa iniciado em 2017, para cumprir a segunda fase. É um parceiro das bibliotecas escolares e atua em quatro itens: Ações, Leituras, Livros PNL e Recursos.

Desenvolve Ações em projetos e concursos, promove conferências e outros eventos culturais e atribui prémios. O item Leituras tem como núcleo o livro e a leitura, com diversas ideias de leitura e escrita, revistas. O PNL 2027 possui uma lista exaustiva de títulos e temas de leituras, por idades e nível de leitura, que é atualizada com regularidade, sendo possível outros formatos, para além do livro impresso. Por fim, em Recursos, é possível encontrar alguns jogos didáticos, catálogo de livros digitais, entre outros.

O PNL 2027 promove junto das escolas e das bibliotecas escolares atividades no âmbito da leitura, dirigidas a vários públicos, crianças, jovens e adultos.

### **III.3.5. A Rede de Bibliotecas Escolares do Seixal**

A criação da rede de bibliotecas escolares do concelho do Seixal inseriu-se no processo de execução do Programa Rede de Bibliotecas Escolares, de âmbito nacional, que começou a ser operacionalizado a partir de 1997.

As bibliotecas escolares do concelho do Seixal são apoiadas pela Biblioteca Municipal do Seixal, através do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), estrutura de apoio criada em todo o país, a nível concelhio, durante o processo de implementação da RBE.

### **III.3.5.1. Processo de criação e implementação da Rede Concelhia de Bibliotecas Escolares do Seixal (RCBES) e do serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE)**

A implementação de uma rede concelhia de bibliotecas escolares teve a ver com o interesse em integrar as bibliotecas escolares numa rede que pudesse usufruir das vantagens da Rede de Leitura Pública e beneficiasse de todo o apoio da Biblioteca Municipal.

O Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE) é um serviço da Câmara Municipal do Seixal no apoio a projetos educativos, como por exemplo visitas de estudo feitas com transporte municipal gratuito e apoio financeiro a projetos educativos, através de candidatura sujeita a regulamento, dirigido a todos os graus de ensino; para além do serviço educativo, as equipas de professores contam também com formação especializada na área da biblioteconomia, nomeadamente catalogação e indexação, embora a formação de professores não pertença à alçada do SABE, como já foi referido.

O apoio das bibliotecas públicas às escolares é uma recomendação da IFLA/UNESCO, a qual esclarece que “*As bibliotecas escolares ligam-se às mais extensas redes de bibliotecas e de informação, em observância aos princípios do Manifesto UNESCO para Biblioteca Públicas*” (IFLA/UNESCO, 2000, p. 1) Posteriormente, o relatório Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares reforça também esta ideia, ao recomendar que se criem “*Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE)*”, nas bibliotecas municipais, que prestarão apoio técnico com as seguintes funções:

- “*prestar colaboração técnica às escolas no domínio da criação, organização, gestão e funcionamento das bibliotecas escolares;*
- *participar na formação contínua dos profissionais envolvidos no serviço das bibliotecas escolares;*
- *promover a articulação das bibliotecas escolares com as outras bibliotecas, procurando formas de cooperação e rentabilização de meios*” (Veiga,1996, p. 26).

De referir que alguns investigadores, nomeadamente Calixto, em 1996, reforçou a ideia de criação dos SABE, influenciado por um estudo comparativo entre as bibliotecas públicas e escolares portuguesas com as do Reino Unido, o qual afirma que *“é muito próxima a relação entre as bibliotecas públicas e as bibliotecas escolares por todo o mundo, embora de formas diferenciadas; o desenvolvimento de umas está intimamente relacionado com o das outras.”* (Calixto, 1996, p. 123).

Hoje, em Portugal, as bibliotecas municipais são parceiras no apoio que prestam às bibliotecas escolares e, nos locais onde não há biblioteca municipal nem SABE, são adotadas outras modalidades de apoio de modo.

O SABE do Seixal apoia, atualmente, 8 agrupamentos de escolas e três escolas secundárias não inseridas em qualquer agrupamento, num total de 46 escolas desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário.

### **III. 3.6. Projetos de Leitura da Rede de Bibliotecas Escolares e Plano Nacional de leitura**

Em Portugal, a leitura é um problema abordado pelos poderes constituídos, há mais de vinte anos. Ministério da Educação (ME), Plano Nacional de Leitura (PNL) e Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), em conjunto, implementaram vários projetos de incentivo à leitura, com o objetivo de melhorar os níveis de literacia dos portugueses. Para além destas entidades, todos os anos são estabelecidas parcerias com outras entidades públicas, privadas ou internacionais.

Em julho de 2011 foi publicada a avaliação da aplicação do Plano Nacional de Leitura (Costa, 2011), correspondente aos primeiros cinco anos de trabalho, com destaque para projetos e iniciativas, entretanto lançados nas escolas, no âmbito da promoção da leitura nas escolas, nas famílias, e na comunidade, designadamente, os projetos “a Ler+”, “Semana da Leitura e” Ler+ em vários sotaques”.

Passamos a enumerar os projetos e iniciativas que tiveram impacto não só no Agrupamento de Escolas João de Barros (AEJB), como também na Escola Secundária João de Barros (ESJC).

1. aLeR+ é uma iniciativa lançada em 2008/2009 pelo PNL, RBE e Direção Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB), destinado a todos os níveis de ensino, conta também com o apoio da Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação e ainda da Fundação Calouste Gulbenkian.

Iniciado com 33 Agrupamentos/Escolas não agrupadas de várias regiões do país, conta atualmente com 156, entre os quais se inclui o Agrupamento de Escolas João de Barros., onde se desenvolveu o nosso trabalho de investigação.

No âmbito da iniciativa, “aLeR+”, os critérios de seleção para aprovação dos projetos de candidaturas das escolas tinham como preocupação o assegurar a viabilidade/êxito das ações de leitura e, como tal, a seleção incidu em escolas/agrupamentos que já tinham provas dadas de eficiência e eficácia na implementação de projetos de teor idêntico, antes desta iniciativa.

2. SEMANA DA LEITURA é um evento anual, proposto pela primeira vez, pelo PNL, em 2006/2007, extensivo a todas as Bibliotecas Escolares. Consta de um programa diversificado de sugestões de atividades no âmbito da leitura e escrita permitindo, no entanto, a cada professor bibliotecário organizar, selecionar e implementar a atividade segundo critérios próprios e da escola. Este evento é aberto a convidados, sejam autores, ilustradores e até palestrantes de várias áreas do saber.
3. LER+ EM VÁRIOS SOTAQUES é uma atividade de leitura em voz alta, iniciada em 2007. Pretende valorizar a diversidade cultural e de pronúncias/sotaques existentes em todo o país, incluindo o das pessoas oriundas de diferentes regiões ou países, entre os quais se incluem os alunos oriundos dos PALOP.
4. LER, É PARA JÁ! É um programa destinado a jovens adultos com poucos hábitos de leitura que necessitem de aumentar e consolidar competências necessárias à sua qualificação profissional.

5. **TODOS JUNTOS PODEMOS LER** destina-se a alunos em situação de risco, exclusão, marginalização ou insucesso escolar. Os projetos devem ser desenvolvidos numa perspetiva interdisciplinar e inclusiva tendo em conta as necessidades individuais, realçando o trabalho colaborativo da equipa multidisciplinar de apoio e a biblioteca escolar. Um dos objetivos é a produção de materiais e recursos de leitura em diversos formatos, recorrendo à aprendizagem das novas tecnologias.
6. **MIÚDOS A VOTOS** é uma atividade de periodicidade anual, da responsabilidade da RBE e da revista Visão Júnior, e tem por objetivo a eleição do livro preferido de crianças e jovens. Este projeto é a simulação de um processo eleitoral que inclui uma campanha dos livros escolhidos individualmente ou em grupo, que se candidatam à eleição. Faz também parte do processo um dia da eleição, o escrutínio e a apresentação dos resultados. Neste projeto não é incluído o Ensino Secundário.
7. **LEITURAS D'ORIENTE E D'OCIDENTE** são uma parceria que se estabelece entre o PNL e a Fundação Oriente Museu (MO). O seu objetivo é a diversificação e reforço das competências leitoras, articuladas com o legado que a Fundação disponibiliza para consulta, permitindo que crianças e jovens alarguem os seus conhecimentos a outras culturas. Pretende-se incentivar os alunos a conhecer museus e a ter contacto com outros valores artísticos, filosóficos e religiosos a nível global.
8. **CONCURSO NACIONAL DE LEITURA**, com o objetivo de estimular o gosto e os hábitos leitores e a melhoria da compreensão leitora, o PNL iniciou em 2007 esta atividade realizando-se anualmente. Este concurso realiza-se quatro fases: a primeira decorre nas escolas; a segunda é feita a nível municipal; a terceira é intermunicipal e a fase final é nacional, sendo que em cada fase são apurados os melhores leitores, que vão fazer parte dos concorrentes nas fases posteriores, até se encontrar os vencedores. Os prémios nas três primeiras fases são simbólicos, excetuando na fase nacional, onde são entregues prémios subsidiados pelo PNL e patrocinadores do concurso.
9. **LER + JOVEM**, é um projeto desenvolvido em parceria entre o PNL e a RBE; esta iniciativa tem como estratégia principal a dinamização da leitura por alunos do Ensino Secundário junto de população adulta da



comunidade, dentro ou fora da escola. Neste contexto, os jovens são os monitores da leitura.

Destacámos o projeto “Ler+ Jovem”, em primeiro lugar, porque foi implementado na Escola Secundária João de Barros (ESJB) em vários projetos, de diferentes anos letivos, e da responsabilidade da autora da tese, que era a professora bibliotecária, com diferentes grupos de alunos e também em locais com características específicas, designadamente: Estabelecimento Prisional de Montijo; Lar de terceira idade “Alfazema e Alecrim” e Centro de Apoio à Terceira Idade do Feijó ; Centro de dia de Corroios; Ajuda de Mãe (instituição de apoio a jovens mães) e Associação de Apoio à Vítima (APAV) e empresa “Accenture”.

Em segundo lugar, por ter sido no âmbito do projeto Ler+ Jovem do PNL/RBE, acima referido, que desenvolvemos na ESJB o projeto “Livro vai, livro vem, nós lemos + e tu também”, no ano letivo 2019/2020, em que participaram 21 alunos voluntários da escola supracitada e os seguintes parceiros: Centro de Apoio Terceira Idade do Feijó e à empresa “Accenture”. O projeto obedeceu a orientações específicas já referidas, (conforme Anexo 4), a fim de cumprirmos a segunda fase do nosso trabalho de investigação, e que faz parte do estudo de caso apresentado no capítulo IV – Discussão e Resultados, do presente relatório.

**PARTE II - Projetos de Investigação ação a nível local (concelho do Seixal/Portugal)**

**Capítulo IV. Resultados e discussão**

“A dúvida é o princípio da sabedoria”  
Aristóteles  
384 a.C\_322 a.C.

**IV.1. Introdução**

Este capítulo trata da descrição dos resultados e discussão do estudo de caso aplicado no Agrupamento de Escolas João de Barros, a seguir designada por AEJB, em Corroios, envolvendo alunos do Ensino Secundário, um grupo de alunos voluntários de leitura junto de parceiros, no caso, utentes de um Lar de terceira idade (Centro de Apoio à Terceira Idade do Feijó) e funcionários de uma empresa de tecnologias (ACCENTURE), descrevendo projetos inspirados na teoria de “investigação ação”, explicada no capítulo I, aspetos metodológicos.

Os projetos realizados pela autora a nível local apresentam o trabalho de investigação sistematizado nos Capítulos I, II e III e ainda o que resulta da nossa prática docente, enquanto professora de português e de língua portuguesa e ainda a de professora bibliotecária, bem como do conhecimento adquirido no âmbito de ações de formação frequentadas na área da leitura e competência leitora de jovens, durante o tempo em que desenvolvemos atividade profissional, como professora bibliotecária.

**IV. 2. Investigação local no Agrupamento de Escolas João de Barros (2018/2019)**

Começámos por apresentar os resultados da investigação realizada na Escola Secundária João de Barros com a aplicação de um questionário aos alunos do Ensino Secundário, resultado de um pré teste que levou à reformulação de

questões, conforme referido no Capítulo I- Metodologia, e um segundo questionário aplicado aos professores do AEJB.

Durante a prossecução do projeto /estudo de caso, “Livro vai, livro vem, nós lemos + e tu também”, utilizámos instrumentos de avaliação e apresentámos os resultados de: entrevistas feitas a parceiros e alunos voluntários; observação dos alunos voluntários, realizada no decorrer das sessões de leitura no Lar da Terceira Idade do Feijó; questionário de autoavaliação do projeto aos alunos voluntários; relatório de avaliação feito no final do projeto por dez alunos voluntários.

### **IV.2.1. Resultados do Questionário sobre Hábitos de Leitura aplicado a alunos do Ensino Secundário (abril-maio de 2019)**

Os resultados sobre os hábitos de leitura que apresentamos a seguir correspondem a um total de vinte e três perguntas, aplicado ao universo de 744 alunos com 345 respostas, isto é 46,4% dos alunos. Contudo, verificámos que em algumas questões os alunos responderam em muito menor número, à exceção da questão número 22 que pretendia saber qual a disciplina preferida, obteve 615 respostas (82,6%) porque os alunos escolheram várias escolhas e não apenas uma como se pretendia.

- **Origem dos alunos**

Do total de alunos que respondeu às questões, 345, verificámos que apenas 21 (6,1%) são de origem PALOP e 324 (93,9%) de origem europeia, conforme a figura 5, abaixo, diferenciação que, conforme já referido não foi trabalhada devido ao número de respondentes dos PALOP não ser estatisticamente relevante para analisar comparativamente os resultados das respostas aos questionários.

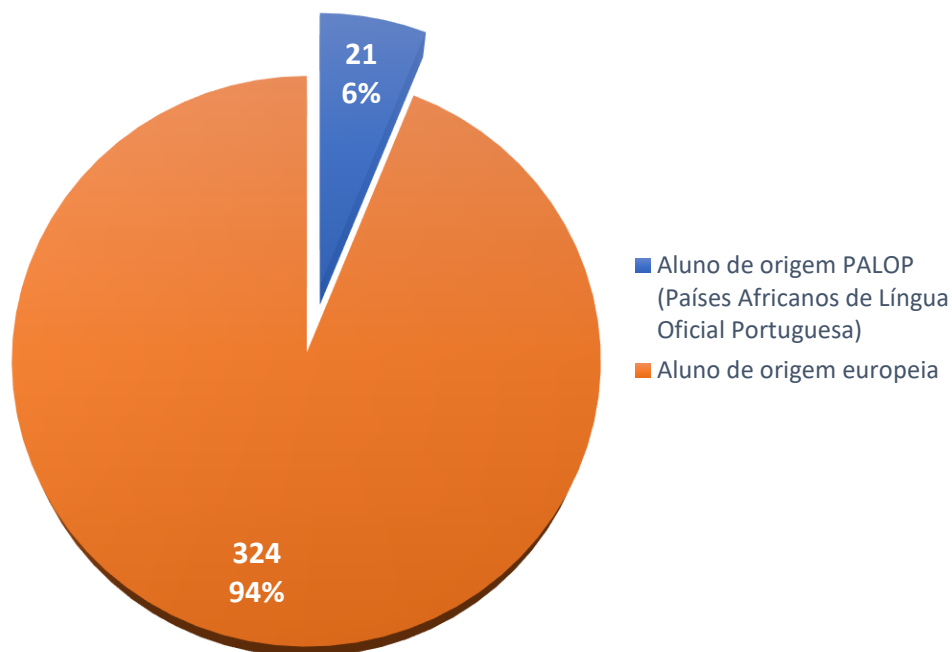


Figura 5. Origem dos alunos (Fonte: Elaboração própria)

- **Ano de escolaridade**

Do total de respondentes, frequentavam o 10º ano de escolaridade 162 (47%), o 11º ano 81 (23%) e o 12º ano 102 (30%), ver figura 6, abaixo.

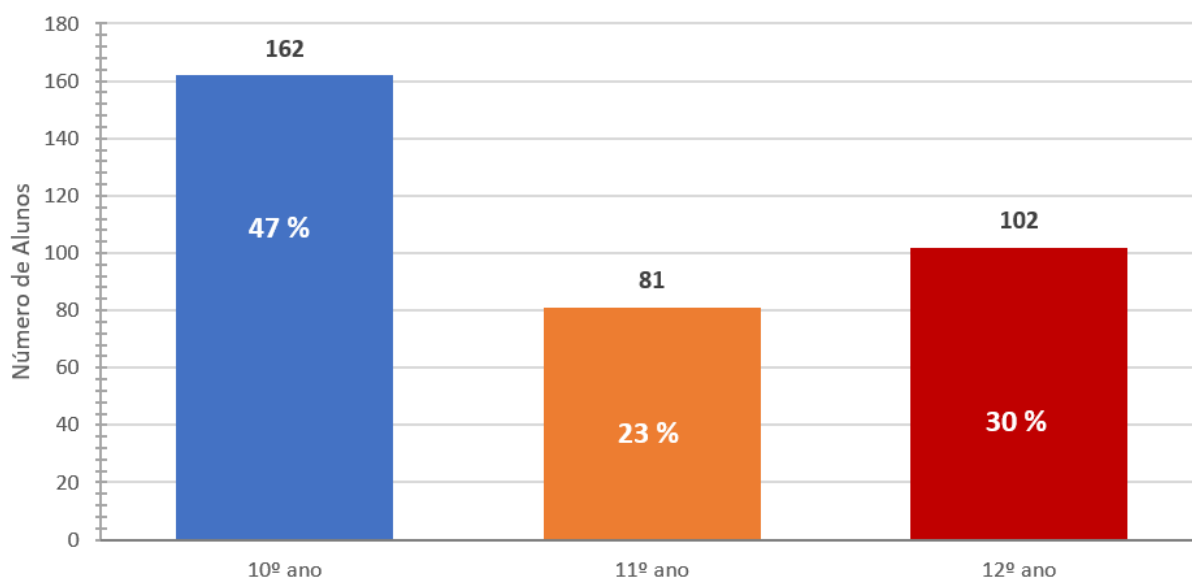


Figura 6. Ano de escolaridade que os alunos frequentam (Fonte: Elaboração própria)

- **Idade**

De acordo com a figura 7, abaixo, 115 alunos (33%) tem 15 anos, 85 (25%) tem 16 anos, 82 (24%) tem 17 anos e 45 (13%) têm 18 anos. Verificámos também haver alguns alunos, 18 (5%), com mais de 18 anos. Uma vez que o ensino obrigatório termina, em Portugal, aos 18 anos ou ao fim do 12º ano de escolaridade, leva-nos a supor que alguns destes alunos tiveram alguma retenção no seu percurso escolar, mas apesar da idade a legislação prevê que terminem o 12º ano independentemente da idade, sobretudo se forem alunos da própria escola.

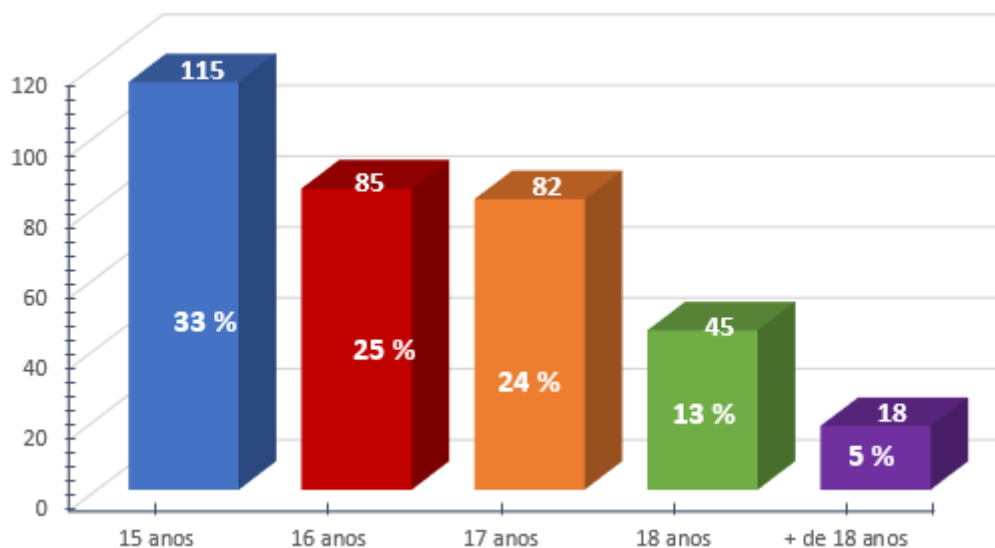


Figura 7. Idade dos alunos (Fonte: Elaboração própria)

- **Número de alunos por género**

Ao analisar a figura 8, verificamos haver praticamente equidade entre os géneros, uma vez que constatámos que 172 (49,9%) são jovens do género feminino e 173 (50,1%) são do género masculino.

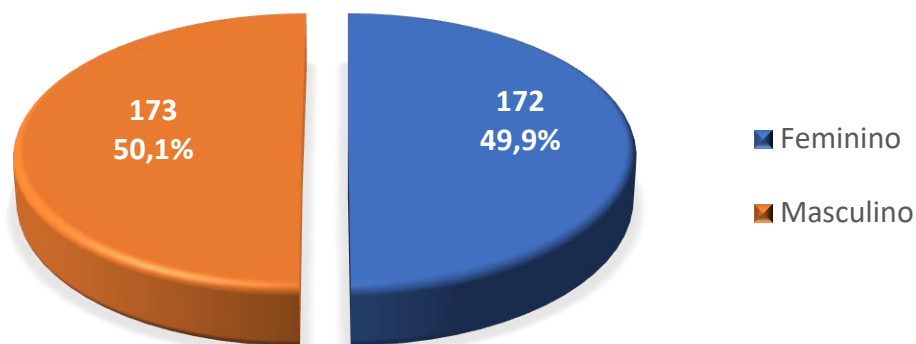


Figura 8. Gênero dos alunos (Fonte: Elaboração própria)

- **Hábitos de leitura**

Constatamos que 120 alunos (34,8%) afirmam ler raramente, e 148 (42,9%) diz que o faz às vezes, pelo que podemos deduzir que os alunos do ensino secundário da nossa escola não são leitores assíduos, uma vez que do total dos respondentes, apenas 77 (22,3%) afirma que lê frequentemente, como se constata pela tabela VI.

Tabela VI - Hábitos de leitura dos alunos (Fonte: Elaboração própria)

5. Contagem ler [Com que frequência]	Total	Percentagem
Frequentemente	77	22,3%
Às vezes	148	42,9%
Raramente/Nunca	120	34,8%
<b>Total Geral .....</b>	<b>345</b>	<b>100%</b>

- **Leitura dos manuais escolares**

Relativamente à leitura dos manuais escolares, e de acordo com a tabela VII, abaixo apresentada, verificamos também que é elevado o número de alunos que não recorre à leitura do manual escolar [libro de texto], com 221 alunos (64,1%) a dizerem que não usam este auxiliar de estudo e sendo de apenas 124 (35,9%) o número dos que afirmam fazê-lo.

Tabela VII - Leitura de manuais escolares (Fonte: Elaboração própria)

6. Costumas ler os manuais escolares	Total	Percentagem
Sim	124	35,9%
Não	221	64,1%
<b>Total Geral .....</b>	<b>345</b>	<b>100%</b>

- **Preferências de leitura**

Certificamos que a preferência por livros e websites é praticamente idêntica (N= 331), com 215 alunos (65%) a optar pelos livros, contra 214 (64,7%) a preferir os Websites (Tabela VIII). Dos dados existentes relativamente a pesquisas e jogos, é de longe a Internet o que mais atrai os jovens.

Já as revistas são opção de 49 alunos (14,8%) e os jornais de 45 (13,6%). Alguns alunos responderam a mais do que uma opção, pelo que o total de respostas é de 523.

Tabela VIII. Preferência de leitura (Fonte: Elaboração própria)

7. Assinala os tipos de leitura da tua preferência.	Total	Percentagem
Livros	215	41%
Jornais	45	9%
Revistas	49	9%
Websites	214	41%
<b>Total Geral .....</b>	<b>523</b>	<b>100%</b>

- **Preferências de tipologias de livros**

Verificamos (Tabela IX) que os alunos (N=330) preferem livros de “Ação/aventura”, num total de 239 (72,4%), seguido de histórias românticas, com 140 respostas (42,4%).

Apuramos também que é relativamente elevado o número de alunos que aprecia a “Ficção Científica”, com 130 respostas (39,4%), seguido do drama, com 116 respostas (35,2%), terror/suspense, 114 (34,5%) e policiais, 108 (32,7%).

As restantes preferências surgem a uma distância considerável, sendo que os livros históricos são escolhidos por 90 alunos (27,3%), as biografias por 44 (13,3%), os livros técnicos por 32 (9,7%), a poesia por 26 (7,9%) e os livros de cariz religioso por 22 (6,7%). Dois alunos (0,6%) indicam “Outro”, mas não especificam qual.

Tabela IX. Livros preferidos pelos alunos (Elaboração própria)

8. Se respondeste LIVROS, indica quais os diferentes tipos de livros da tua preferência	Total	Percentagem
Ação/aventura	239	72,4%
Histórias românticas	140	42,4%
Ficção científica	130	39,4%
Drama	116	35,2%
Terror/Suspense	114	34,5%
Policiais	108	32,7%
Históricos	90	27,3%
Biografias	44	13,3%
Técnicos	32	9,7%
Poesia	26	7,9%
Religiosos	22	6,7%
Outro(s)	2	RA*

\*Resposta anulada



- **Suportes de leitura**

Dos 345 respondentes, 251 (72,8%) leem preferencialmente em suporte impresso e 236 (68,4%) optam pelo digital (Tabela X). Pela percentagem de respostas, notamos que um número significativo de alunos escolheu as duas opções.

Tabela X. Suporte de leitura (Fonte: Elaboração própria)

9. Em que suporte/s lê	Total	Percentagem
Impresso	251	72,8%
Digital	236	68,4%

- **Frequência de leitura**

Uma vez mais se confirma não haver hábitos de leitura regulares entre os alunos do ensino secundário do AEJB.

Constatamos (Tabela XI) que 129 alunos (37%) afirmam raramente ou nunca ler em suporte impresso, 213 (62%) leem algumas vezes e apenas 3 (1%) reconhece ler diariamente.

Relativamente à leitura digital, 107 (31%) raramente ou nunca lê, 235 (68%) lê algumas vezes e apenas 3 alunos (1%) diz que lê diariamente.

Tabela XI. Frequência de leitura (Elaboração própria)

10. Com que frequência lê	Todos os dias		Algumas vezes		Raramente/Nunca	
	Total	Percentagem	Total	Percentagem	Total	Percentagem
Digital	3	1%	235	68%	107	31%
Impresso	3	1%	213	62%	129	37%

- **Tempo disponibilizado para leitura voluntária**

Confirmamos a indisponibilidade para a leitura regular (Tabela XII), dado que os alunos que afirmam ler apenas algumas vezes por mês ou por trimestre e os que afirmam quase nunca ou nunca ler são 220, correspondendo a 63,8%. Apenas 60 (17,4%) dos alunos leem todos os dias ou quase todos os dias e 65 (18,8%) leem uma a duas vezes por semana.

Tabela XII. Tempo disponibilizado para a leitura voluntária (Elaboração própria)

11. Para além das leituras obrigatórias para estudar, quanto tempo disponibilizas para leitura voluntária nos teus tempos livres	Total	Percentagem
Todos os dias/ quase todos os dias	60	17,4%
Uma ou duas vezes por semana	65	18,8%
Algumas vezes por mês	77	22,3%
Algumas vezes por trimestre	60	17,4%
Quase nunca/Nunca	83	24,1%
<b>Total Geral .....</b>	<b>345</b>	<b>100%</b>

- **Proveniência dos livros lidos**

Verificamos (Tabela XIII) que a maior parte dos alunos afirma que os livros que lê são comprados, isto é 287 alunos (83,2%) e 79 (22,9%) diz que os têm em casa. Apenas 37 alunos (10,7%) afirma adquiri-los por empréstimo na Biblioteca Escolar e 69 (20%) pede-os a amigos. Verificamos também que 40 alunos (8%) opta por outro tipo de preferências que identifica: *online*, na biblioteca municipal ou doados.

Constatamos também que dos 345 alunos que responderam a esta questão, alguns apresentam mais do que uma opção, daí o resultado de 512 respostas a esta questão.

Tabela XIII. Proveniência dos livros lidos (Elaboração própria)

12. Os livros impressos que lê são	Total	Porcentagem
Emprestados pela Biblioteca Escolar	37	7%
Emprestados por amigos	69	13%
Da biblioteca pessoal dos pais	79	15%
Comprados	287	56%
Outro/s	40	8%
<b>Total Geral .....</b>	<b>512</b>	<b>100%</b>

- **Identificação de impedimentos para ser melhor leitor**

A maior parte dos alunos, 155 (45,3%) afirmam não dispor de tempo para a leitura (Tabela XIV). É igualmente elevado o número de alunos que diz claramente não gostar de ler, 117 (34,2), bem como os que não conseguem concentrar-se na leitura, 123 (26%).

Esta justificação é plausível se tivermos em conta que a atividade da leitura pressupõe disponibilidade de tempo e os jovens estão a habituar-se a uma leitura mais superficial e rápida, porque “(...) *vivendo num contexto de agitação, velocidade e grande necessidade de operatividade, também já somos leitores fragmentados*” (Silveira, 2014, p. 42).

Constatamos ainda que 52 alunos (15,2%) consideram que os livros são caros e 26 (5%) indicam “Outros” motivos, utilizando vocabulário inapropriado e sem sentido, pelo que este resultado não tem qualquer relevância nos resultados.

Tendo em conta o número de respostas obtidas (473), em 345 respondentes, conclui-se que alguns alunos indicaram mais do que um impedimento para justificar a sua fraca capacidade leitora.

Tabela XIV. Impedimentos para ser melhor leitor (Elaboração própria)

13. Indica os motivos que te impedem de ser melhor leitor. (Podes indicar mais do que um motivo).	Total	Percentagem
Não gosto de ler	117	25%
Não tenho tempo para ler	155	33%
Tenho dificuldade em concentrar-me	123	26%
Os livros são caros	52	11%
Outro/s	26	5%
<b>Total Geral .....</b>	<b>473</b>	<b>100%</b>

- **Frequência da Biblioteca Escolar**

Esta questão corresponde à pergunta número 14 do questionário e, dos 345 alunos 310 (89,9%) não frequentam a biblioteca escolar, o que corresponde à maioria esmagadora, uma vez que apenas 35 (10,1%) vai à biblioteca, de acordo com a figura 9, abaixo.

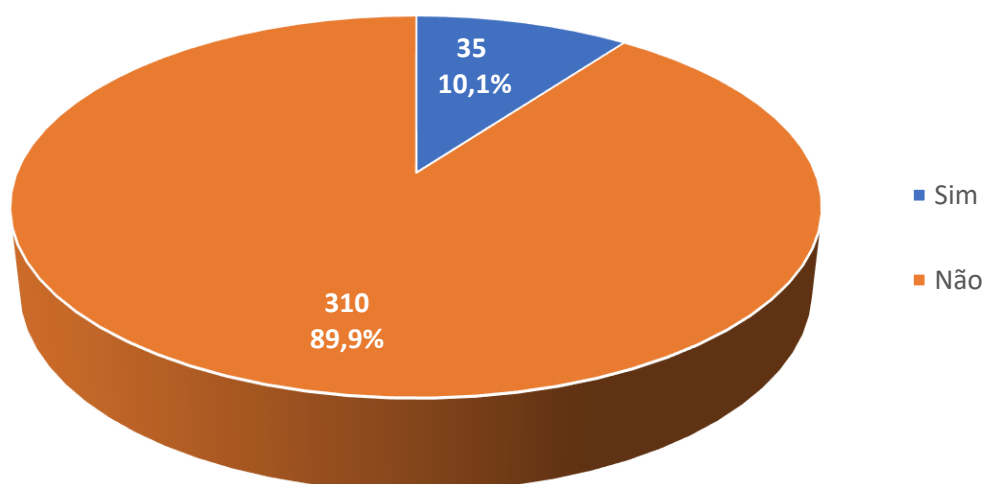


Figura 9. Frequência da Biblioteca Escolar (Elaboração própria)

Dada esta realidade, apenas os alunos que não são frequentadores da biblioteca (310) foram convidados a responder à pergunta número 15, em que eram questionados sobre a disponibilidade de colaborarem em atividades de leitura promovidas pela BE, conforme consta do ponto a seguir.

- **Disponibilidade para participar em atividades de leitura promovidas pela biblioteca**

Dos alunos que na questão anterior afirmaram não frequentar a biblioteca (N=310), a maior parte, 227 (72,5%), mostraram-se indisponíveis para participar em atividades de leitura, pelo que, de acordo com as instruções dadas no questionário, estes alunos passam para a pergunta 20 (“perceção do aluno sobre como o professor o qualifica”) e seguintes, bem como os 83 (26,8%) que manifestam a sua disponibilidade para participar em atividades de leitura, embora não sejam frequentadores da biblioteca.

Esta questão foi formulada precisamente porque, da nossa experiência na biblioteca, os alunos desafiados a participar em atividades de leitura na BE e que apreciavam estas atividades, acabavam por se tornar frequentadores mais assíduos e levavam outros colegas a participar também nas atividades e, conseqüentemente, a frequentar mais a biblioteca (Tabela XV).

Tabela XV. Disponibilidade para participar em atividades da biblioteca (Fonte: Elaboração própria)

<b>15. Se respondeste NÃO, diz se estarias disponível para participar em atividades de leitura promovidas pela Biblioteca Escolar</b>	<b>Total</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	83	26,8%
Não	227	73,2%
<b>Total Geral .....</b>	<b>310</b>	<b>100%</b>

- **Periodicidade da frequência da Biblioteca**

Esta é a pergunta número 16 do questionário que temos vindo a analisar e tanto esta como as perguntas 17, 18 e 19 são dirigidas apenas aos frequentadores da biblioteca, (35 alunos), sendo que todos os inquiridos retomam normalmente a participação a partir da pergunta número 20.

Relativamente às respostas dos 35 alunos (Tabela XVI), constatamos que vai à biblioteca todos os dias apenas um (2,9%), várias vezes por semana, também só um (2,9%) raramente, dois (5,7%) e os restantes 31 alunos (88,5%) não responderam.

Estes resultados levam a concluir que nesta época de pandemia, para além de não serem leitores, os nossos alunos não frequentam regularmente a biblioteca nem usufruem dos recursos existentes, mas apesar de não termos dados investigados com rigor que comprovem a realidade anterior, não foi sempre assim.

Referiremos, a este propósito que, em anos anteriores, nomeadamente antes do período pandémico que vivemos, a biblioteca escolar era razoavelmente frequentada, precisamente por alunos do Ensino Secundário, para estudarem e lerem, sobretudo as obras de leitura obrigatória integrados no apoio ao currículo assegurado pela biblioteca, e da responsabilidade da autora.

Tabela XVI. Número de vezes que frequenta a Biblioteca (Elaboração própria)

16. Se respondeste SIM à pergunta 14, diz quantas vezes costumas ir à Biblioteca	Total	Percentagem
Todos os dias	1	2,9%
Várias vezes por semana	1	2,9%
Uma vez por semana	0	0,0%
Raramente/Nunca	2	5,7%
Sem resposta	31	88,6%
<b>Total Geral .....</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>

- **Atividade realizada na biblioteca**

Os alunos procuram a biblioteca essencialmente para a requisição domiciliária de livros, 8 alunos (72,7%) ou para fazer pesquisa na Internet, 5 alunos (45,5%) (Tabela XVII).

Para ler, apenas 3 alunos (27,3%) afirmam usar a biblioteca para este fim e o mesmo número de alunos encontra neste espaço o lugar ideal para a socialização, encontrando amigos. Verificámos também que 2 alunos (18,2%) fazem os seus trabalhos de casa.

Tabela XVII. Atividades na Biblioteca (Fonte: Elaboração própria)

17. Quando vais à Biblioteca é para ... (Podes assinalar várias opções)	Total	Percentagem
Requisitar livros	8	72,7%
Ler	3	27,3%
Fazer os trabalhos de casa	2	18,2%
Pesquisar informação impressa	1	9,1%
Pesquisar informação na Internet	5	45,5%
Encontrar amigos	3	27,3%

- **Solicitação de esclarecimentos aos professores da biblioteca**

Esta questão foi respondida apenas por 13 alunos percentagem muito reduzida, embora dentro dos parâmetros dos que afirmam frequentar a biblioteca (Tabela XVIII). Temos de reconhecer que 7 (53,8%) é um número bastante diminuto de alunos que efetivamente recorre ao apoio dos professores.

Verificámos uma certa equidade entre os que pedem apoio e os que o não fazem, embora seja nossa convicção de que alguns alunos procuram a biblioteca para realizar alguma atividade e saindo após a sua conclusão.

Tabela XVIII. Solicitação de apoio aos professores (Fonte: Elaboração própria)

18. Costumas pedir esclarecimentos aos professores que estão na Biblioteca	Total	Porcentagem
Sim	7	53,8%
Não	6	46,2%
<b>Total Geral .....</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

- **Classificação das atividades de animação de leitura realizadas na Biblioteca**

Os alunos que consideram importantes as atividades realizadas na Biblioteca são em número significativo, 104 (87,4%), se tivermos em conta o número de respondentes (N=119), e apenas 15 alunos (12,6%) não têm o mesmo entendimento (Tabela XIX).

Tabela XIX. Concordância com a importância das atividades (Fonte: Elaboração própria)

19. Consideras importantes as atividades de animação de leitura realizadas na Biblioteca	Total	Porcentagem
Sim	104	87,4%
Não	15	12,6%
<b>Total Geral .....</b>	<b>119</b>	<b>100%</b>

- **Percepção do aluno sobre como o professor o qualifica**

Os alunos que entendem que os professores os consideram bons alunos, são 164 (47,5%), enquanto 151 (43,8%), alunos suficientes. Apenas 24 alunos (7%) dizem ser considerados muito bons e 6 (2%) maus alunos (Tabela XX), num total de 345 respondentes.



Tabela XX. Percepção do aluno sobre como o professor o qualifica (Fonte: Elaboração própria)

20. Na escola, és considerado pelos professores de Português como um aluno	Total	Percentagem
Muito bom	24	7%
Bom	164	47,5%
Suficiente	151	43,8%
Mau	6	2%
<b>Total Geral .....</b>	<b>345</b>	<b>100%</b>

- **Autoavaliação do aluno quanto ao desempenho à disciplina de Português**

A percepção que os alunos têm acerca do seu desempenho não difere muito daquela que eles pensam que os professores têm (Tabela XXI). Assim, do total de respondentes, 345, verificámos que 138 (40%) se considera bom aluno e 174 (50%) considera-se suficiente.

Muito bom aluno é a percepção de apenas 19 alunos (6%) e 14 (4%) considera-se mau.

Tabela XXI. Autoavaliação do aluno sobre o seu desempenho (Fonte: Elaboração própria)

21. E tu, como te consideras?	Total	Percentagem
Muito bom	19	6%
Bom	174	50%
Suficiente	138	40%
Mau	14	4%
<b>Total Geral .....</b>	<b>345</b>	<b>100%</b>

- **Disciplina preferida**

Relativamente a esta questão, os 345 respondentes optam por indicar mais do que uma disciplina preferida, pelo que obtivemos o resultado final de 596 respostas, tal como a tabela XXII, abaixo, comprova. Porém, dado o vasto leque de disciplinas curriculares escolhidas pelos alunos, referir-nos-emos às sete mais escolhidas por serem mais significativas em termos percentuais.

Em primeiro lugar, 86 alunos, escolhem a disciplina de inglês (14,0%), seguida da Educação Física, 85 alunos (13,8%), Matemática com 83 alunos (13,5) e só depois surge a disciplina de Português a ser a escolha de 44 alunos (7,2%), 41 alunos escolhem Físico-química (6,7%), Biologia, 40 alunos (6,5%) e, História, com 30 alunos (4,9%)

Tabela XXII. Disciplinas preferida pelos alunos (Fonte: Elaboração própria)

22. Disciplina preferida pelos alunos	Total	Percentagem
Inglês	86	14,4%
Educação Física	85	14,3%
Matemática	83	13,9%
Português	44	7,4%
Físico-química	41	6,9%
Biologia	40	6,7%
História	30	5,0%
Economia	18	3,0%
Desenho	16	2,7%
Geografia	14	2,3%
Filosofia	13	2,2%
IMEI(Instalação Manutenção Equipamentos Informáticos)	13	2,2%
Biologia e Geologia	11	1,8%
Não tenho uma específica	11	1,8%
Francês	10	1,7%
Psicologia	10	1,7%
Área de integração	8	1,3%
Geometria Descritiva. A	7	1,2%
Programação	7	1,2%
SDAC (Sistemas Digitais e Arquitetura de Computadores)	7	1,2%
Área de Integração2	5	0,8%
Matemática A	4	0,7%
Sistemas Operativos	4	0,7%
Geologia	4	0,7%

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Redes de Comunicação	4	0,7%
TIC(Tecnologias da Informação e Comunicação)	4	0,7%
Artes	4	0,7%
Ciências	4	0,7%
AC (Arquitetura de Computadores)	3	0,5%
Física	1	0,2%
Cidadania	1	0,2%
Teatro	1	0,2%
HCA (História da Cultura e das Artes)	1	0,2%
Geometria	1	0,2%
MACS (Matemática aplicada às Ciências Sociais)	1	0,2%
<b>Total Geral .....</b>	<b>596</b>	<b>100%</b>

- **Apreciação da escola**

Fica claro que os alunos gostam da escola (tabela XXIII), sendo elevado o número de alunos que o afirma, 232 (67,2%), embora consideremos também elevado o número dos que afirmam o contrário, 113 alunos (32,8%), de um total de 345.

Sendo a escola o lugar onde frequentemente os alunos se sentem bem, não só por ser o local onde obtêm parte da sua formação, mas também onde encontram os amigos e convivem uns com os outros longe, quase sempre, da supervisão dos adultos, surpreende-nos o elevado número de alunos que afirma não gostar da escola.

Tabela XXIII. Apreciação da escola (Fonte: Elaboração própria)

<b>23. Gostas da tua escola</b>	<b>Total</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	232	67,2%
Não	113	32,8%
<b>Total Geral .....</b>	<b>345</b>	<b>100%</b>

**IV. 2.2. Resultado do Questionário aplicado a professores do Agrupamento de Escolas João de Barros – maio de 2019**

Com o objetivo de conhecermos a opinião dos professores do AEJB sobre o funcionamento da Biblioteca e o seu grau de envolvimento nas atividades de promoção da leitura realizadas, aplicámos no mês de maio de 2019 um questionário *online*.

Dos 234 professores que lecionavam no Agrupamento de Escolas, no ano letivo 2018/2019, responderam apenas 22 pessoas, ou seja, 9,4%, o que consideramos manifestamente insuficiente. Contudo, esta diminuta adesão, por parte dos professores, relativamente a este estudo, permite-nos tirar algumas conclusões.

- **Professores por género**

Dos 22 professores que responderam ao questionário, 19 (86%) são do género feminino e apenas 3 (14%) são do género masculino (Tabela XXIV).

Tabela XXIV. Número de professores por género (Fonte: Elaboração própria)

1. Professores Por Género	Total	Percentagem
Feminino	19	86%
Masculino	3	14%
<b>Total Geral .....</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

- **Disciplina curricular que leciona**

A esta questão (Tabela XXV) responderam professores de diferentes disciplinas ou grupo de disciplinas, ou seja, 4 professores (18%) de Português, 3 (14%) de Matemática, 2 (9%) de História, 2 (9%) do 1º ciclo do Ensino Básico e um (5%) responderam 10 professores, num total de 50%, de cada uma das

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO

seguintes disciplinas ou grupo de disciplinas: Apoio Tutorial Específico (ATE) e Eletrônica; Inglês; Francês; Educação Física; Português/Inglês; Físico-química; Português, História e Geografia de Portugal (HGP); Geografia; Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) e Educação Especial. Uma resposta foi anulada.

Tabela XXV. Disciplina curricular lecionada (Fonte: Elaboração própria)

2. Disciplina curricular que leciona	Total	Porcentagem
Português	4	18%
Matemática	3	14%
1º ciclo	2	9%
História	2	9%
ATE (Apoio Tutorial Específico) e Eletrônica	1	5%
Educação Física	1	5%
Português / Inglês	1	5%
Francês	1	5%
Física - Química	1	5%
Português e HGP (História e Geografia de Portugal)	1	5%
Geografia	1	5%
TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação)	1	5%
Educação especial	1	5%
Inglês	1	5%
Todas	1	RA*
<b>Total Geral .....</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

\*Nota: RA (Resposta Anulada)

### • **Carreira profissional. Tipo de vínculo**

Relativamente à carreira profissional dos respondentes (Tabela XXVI), constatamos que 7 (32%) são professores do Quadro de Agrupamento (QA), 4 (18%), do Quadro de Escola (QE) e 3 (14%) do Quadro de Zona Pedagógica (QZP),

neste caso professores do quadro de zona, mas que lecionam por um período máximo de até 4 anos na mesma escola ou agrupamento de escolas. Também responderam ao questionário 8 professores contratados (36%), que não fazem ainda parte dos quadros nacionais, encontrando-se no AEJB por um prazo de um ano letivo.

Tabela XXVI. Carreira profissional. Tipo de vínculo (Fonte: Elaboração própria)

3. Carreira profissional. Tipo de vínculo	Total	Percentagem
QA	7	32%
QE	4	18%
QZP	3	14%
Contratado	8	36%
<b>Total Geral .....</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

- **Professores que recorrem à Biblioteca Escolar**

Esta pergunta é a número 4 destinada a saber que professores recorrem aos serviços da biblioteca na sua atividade docente e, de acordo com as instruções do questionário, os que não usam este recurso passam, de imediato, para a pergunta número 10, onde se pede para enumerar as razões para esse facto. Os que respondem afirmativamente, prosseguem o normal preenchimento do questionário.

De acordo com a figura 10, verifica-se que 20 professores (91%) afirmam recorrer à biblioteca, enquanto 2 (9%) dizem que não.

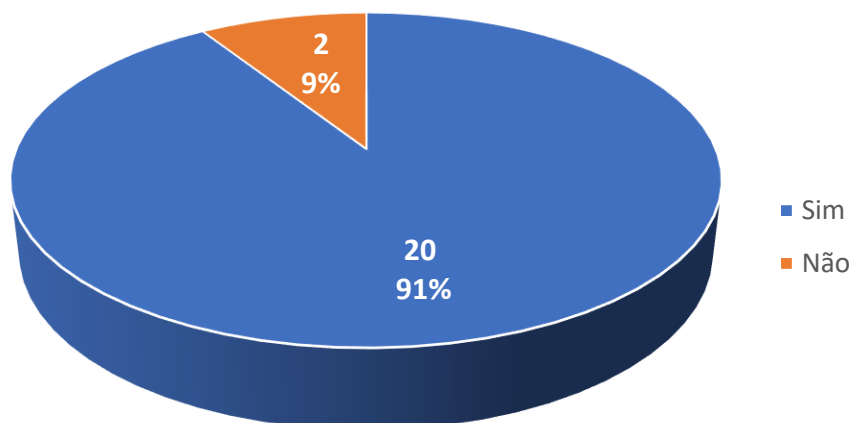


Figura 10. Recurso à Biblioteca (Fonte: Elaboração própria)

- **Frequência da Biblioteca**

Verificamos que dos 20 docentes que afirmaram frequentar a biblioteca, apenas 8 (40%) o faz frequentemente e 10 (50%), pontualmente. De registrar também a resposta dada por 1 docente (5%) que afirma fazê-lo raramente e 1 (5%) não responde à questão (Tabela XXVII).

Tabela XXVII. Frequência da BE (Fonte: Elaboração própria)

5.1 Se respondeu SIM à pergunta 4, com que regularidade frequenta a Biblioteca	Total	Porcentagem
Frequentemente	8	40%
Pontualmente	10	50%
Raramente	1	5%
Sem resposta	1	5%
<b>Total Geral .....</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

- **De que forma usa a Biblioteca, enquanto recurso**

Esta pergunta destina-se aos professores que frequentam a biblioteca e podem assinalar várias opções (Tabela XXVIII). Constatamos que 16 (35%)

respondem que frequentam a biblioteca para participar em atividades organizadas pela BE, 9 (20%) acompanhando ou incentivando os alunos, 7 (15%) para aceder aos computadores e fazer trabalhos, 6 (13%) para requisitar materiais a utilizar em sala de aula, 5 (11%) para acompanhar os alunos em atividades de leitura e 3 (7%) com a finalidade de pesquisar informação de uso em contexto de sala de aula.

Podemos realçar o facto de um número razoavelmente significativo de professores, 16 (35%) dos 22 respondentes, afirmar a sua participação em atividades organizadas pela biblioteca. De referir, também, que alguns professores seleccionaram mais do que uma opção, o que justifica o número de 46 respostas dadas.

Tabela XXVIII. Recurso à Biblioteca (Fonte: Elaboração própria)

5.2 De que forma	Total	Percentagem
Acompanhando ou incentivando os alunos a ir à BE para ler e/ou consultar bibliografia,	9	20%
Usando a BE com os alunos em situações de leitura,	5	11%
Participando em atividades organizadas pela BE	16	35%
Requisitando materiais para a sala de aula.	6	13%
Pesquisando informação para uso em contexto de sala de aula,	3	7%
Acedendo aos computadores para realizar trabalhos.	7	15%

- **Nível de recursos existentes na biblioteca**

Verificamos que, de um modo geral, os professores (N= 20) acham que o acervo da biblioteca é relativamente bom (Tabela XXIX). Três (15%) consideram os recursos relacionados com a leitura muito bons e 12 (60%) acha-os bons. Há ainda 3 professores (15%) que os consideram suficientes e 2 (10%) classificam-nos como insuficientes.



## CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

Tabela XXIX. Nível dos recursos documentais relacionados com a leitura (Fonte: Elaboração própria)

6. Classifique o nível dos recursos documentais existentes na BE, relacionados com o domínio da leitura	Total	Percentagem
Muito Bom	3	15%
Bom	12	60%
Suficiente	3	15%
Insuficiente	2	10%
<b>Total Geral .....</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

A propósito destes resultados, constatamos que 75% dos respondentes considera os recursos da biblioteca bons ou muito bons. De facto, a partir da implementação de projetos de leitura na escola, a que nos temos vindo a referir, e as verbas disponibilizadas pelo Ministério da Educação para esse efeito, permitiu um grande investimento a nível da Educação Literária, com a aquisição de títulos propostos pelo Plano Nacional de Leitura e os livros sugeridos para leitura nos *Curricula* dos diferentes níveis de ensino. Deste modo, foi possível adquirir exemplares suficientes de muitos títulos passíveis de serem usados simultaneamente na leitura recreativa, incluindo o empréstimo domiciliário, na leitura orientada em sala de aula onde se disponibilizava um livro para cada dois alunos.

Podemos ainda acrescentar que o acervo da biblioteca, sobretudo as novas aquisições, era sistematicamente divulgado pela autora, em todos os departamentos curriculares, diretores de turma, através das redes sociais da biblioteca (Facebook, Twitter e WhatsApp), Blogue da BE e ainda nas reuniões de Conselho Pedagógico.

- **Participação em atividades propostas ou articuladas com a biblioteca**

Dos vinte professores que afirmaram, na pergunta 4, que colaboravam com as atividades promovidas pela BE, cujo objetivo era o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos, perguntámos com que frequência se envolviam nas diferentes propostas de atividades.

Apresentamos em síntese os resultados, mas para facilitar a leitura dos quatro tipos de frequência, decidimos agrupá-las em duas (“Frequentemente” com “Algumas vezes” e “Raramente” com “Nunca”), por estarmos convictas de que não iriam distorcer os resultados (Tabela XXX).

Assim, no que concerne à problemática do nível de competência leitora dos alunos (pergunta 1), 11 professores (55%) envolviam-se frequentemente ou algumas vezes e 7 (35%), raramente ou nunca. Dois professores não responderam (NR).

Quanto à planificação de projetos e atividades conjuntas (BE/disciplina curricular) (pergunta 2), 15 dos professores (75%) participavam frequentemente ou algumas vezes, enquanto 4 (20%) só raramente ou nunca o faziam. Um professor não respondeu (NR).

Já no que diz respeito à colaboração em eventos culturais (pergunta 3), o grau de envolvimento é idêntico, pelo que o total é de 15 (75%) dos que se envolviam frequentemente e algumas vezes e de 4 (20%) para os que raramente ou nunca colaboravam. Um professor não respondeu (NR).

Relativamente às atividades patrocinadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) (pergunta 4), 15 dos respondentes (75%) colaboravam frequentemente ou algumas vezes e 5 (25%) raramente ou nunca.

Quanto aos projetos que envolviam as famílias dos alunos (pergunta 5), a participação dos professores correspondia ao total 9 respostas (45%) de participação frequente ou algumas vezes e de 10 (50%) os que raramente ou nunca participavam. Um professor não respondeu (NR).

Tabela XXX. Participação em atividades propostas ou articuladas com a Biblioteca

7. Com que frequência se envolve em atividades propostas ou articuladas com a BE	Frequente mente	Algumas vezes	Raramente	Nunca	NR	Total
1. Discussão da problemática e dos resultados dos alunos ao nível das competências de leitura	2	9	2	5	4	22
2. Planificação de projetos e atividades conjuntas (BE/disciplina curricular)	3	12	4	0	3	22
3. Colaboração em eventos culturais associados ao desenvolvimento de competências leitoras (encontros com escritores, exposições temáticas, saraus)	6	9	3	1	3	22
4. Colaboração em atividades no âmbito do Plano Nacional de Leitura	8	7	4	1	2	22
5. Colaboração em atividades de dinamização do envolvimento das famílias, no que respeita à melhoria das competências leitoras	3	6	7	3	3	22

Concluimos que, as atividades relacionadas com a discussão/avaliação das competências leitoras e nos projetos que envolviam as famílias, são os itens onde é menor a participação dos professores, 55% e 45% respetivamente. No que respeita aos restantes três projetos, a participação é razoavelmente significativa, ou seja, é de 75% a colaboração frequente ou alguma vez.

- **Propostas ou sugestões para a melhoria do desempenho da BE**

A esta questão, 7.1 do questionário, 7 professores (58%) afirmam não dar qualquer contributo ou sugestão para a melhoria da biblioteca, enquanto 5 (42%) afirmam fazê-lo, resultado que é surpreendente, mas em sentido negativo, resultado que demonstra a falta de empenhamento e colaboração com a BE (Figura 11).

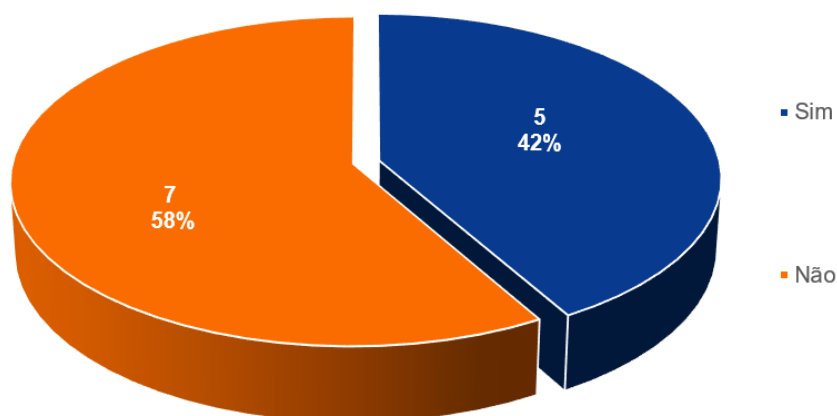


Figura 11. Contributo dos professores para a melhoria da BE (Fonte: Elaboração própria)

- **Opinião acerca do trabalho da BE na promoção da leitura**

Nesta questão, número 8, apesar do número pouco representativo do total dos professores que responderam ao questionário (Tabela XXXI), apurámos que a maioria tem uma opinião positiva sobre o trabalho realizado pela biblioteca escolar, a concordar plenamente com as atividades que regularmente se desenvolvem, nomeadamente a nível da promoção da leitura, 13 (65%), na discussão de temas, autores e livros, 15 (75%), na criação de condições para a leitura individual e por prazer, 11 (55%), na disponibilização de recursos atualizados adequados ao trabalho no âmbito da leitura, 12 (60%), no trabalho colaborativo com os docentes, 13 (65%) e nas atividades de divulgação do acervo e do trabalho dos alunos, 16 (80%).

Um professor (5%) afirma discordar da disponibilização, por parte da biblioteca, de recursos atualizados adequados ao trabalho no âmbito da leitura e 5 (25%) não respondem a nenhuma questão, exceto à número 2, que pretende saber a opinião dos docentes sobre a promoção da leitura e discussão de temas, autores e livros.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela XXXI. Opinião sobre o trabalho da Biblioteca na melhoria da leitura (Fonte: Elaboração própria)

8. Expresse a sua opinião sobre o trabalho da Biblioteca Escolar no âmbito da promoção da leitura	Concordo plenamente	Concordo	Discordo	NR	Total
1. Desenvolve um trabalho sistemático no âmbito da promoção da leitura	13	6	0	1	20
2. Promove a leitura literária e a discussão sobre temas, autores e livros.	15	5	0	0	20
3. Cria condições para a leitura individual e por prazer	11	8	0	1	20
4. Disponibiliza recursos atualizados adequados ao trabalho no âmbito da leitura	12	6	1	1	20
5. Promove o trabalho colaborativo com os docentes	13	6	0	1	20
6. Desenvolve atividades de divulgação do acervo e de trabalhos dos alunos	16	3	0	1	20

- **Sugestões para a melhoria do desempenho da biblioteca**

Esta questão é a pergunta número 8.1 do questionário e dirige-se a quem respondeu “Discordo” (Tabela XXXII) relativamente ao facto de não concordar que a BE “Disponibilize recursos atualizados adequados ao trabalho no âmbito da leitura” que corresponde a 1.

A este respeito, uma vez que as atividades de promoção de leitura que fazíamos com frequência e regularidade serem sempre sujeitas a uma avaliação por parte dos alunos e professores, tivemos a oportunidade de ouvir e aceitar sugestões de melhoria para futuras atividades, aquisição de livros ou outros materiais. Contudo, e apesar de divulgarmos os resultados da avaliação, apenas os alunos se dirigiam à biblioteca a fim de se certificarem das melhorias e aquisições sugeridas.

Tabela XXXII. Sugestões para a melhoria do desempenho da BE (Fonte: Elaboração própria)

8.1 Se respondeu DISCORDO, em alguns dos itens, diga se já tem dado sugestões para a melhoria do desempenho da BE	Total	Percentagem
Sim	0	0%
Não	1	100%
<b>Total Geral .....</b>	<b>1</b>	<b>100%</b>

- **Impacto da Biblioteca nas competências de leitura dos alunos**

Na pergunta número 9 do questionário, constatamos que a avaliação dos professores sobre o impacto do trabalho da BE na competência de leitura dos alunos é positiva (Tabela XXXIII). Do total dos respondentes (N=20), verificamos que 18 (27%) considera a biblioteca um recurso que promove a melhoria das competências leitoras e o gosto pela leitura, enquanto 12 (18%) vê na biblioteca um meio capaz de melhorar a escrita, 10 (15%) assinalam a melhoria da competência social e 9 (13%) considera que pode também melhorar a oralidade.

Uma vez que os respondentes tinham a liberdade de dar mais do que uma resposta, verificamos que isso acontece e, por esse motivo, obtivemos um número de respostas superior (67) ao dos respondentes (20).

Tabela XXXIII. Impacto da BE nas aprendizagens (Fonte: Elaboração própria)

9. Que impacto considera que a BE tem nas competências de leitura dos alunos. [Pode selecionar várias opções]	Total	Percentagem
1. Melhoria das competências leitoras	18	27%
2. Aumento do gosto pela leitura	18	27%
3. Melhoria do nível da escrita	12	18%
4. Melhoria do nível da oralidade	9	13%
5. Melhoria do nível da competência social	10	15%

- **Razões para não usufruir dos recursos da Biblioteca**

Esta pergunta, número 10, dirigia-se aos professores que responderam anteriormente (pergunta número 4) não recorrer aos serviços da Biblioteca, 2 (9,1%).

Os dois docentes que afirmaram não frequentar a biblioteca, justificam-se, 1 (5%), com o facto de haver falta de livros técnicos da atividade a lecionar ou de especialidade, enquanto o outro (5%) revela não conhecer bem a escola (Tabela XXXIV).

Concordamos com a opinião do primeiro respondente, enquanto o argumento do segundo professor parece revelar falta de interesse em conhecer a biblioteca e os recursos existentes.

Tabela XXXIV. Razões para não utilizar os recursos da BE (Fonte: Elaboração própria)

10. Se respondeu NÃO à pergunta número 4, enumere algumas razões que o/a levam a não usufruir dos recursos disponíveis	Total	Percentagem
Falta de Livros técnicos da atividade a lecionar ou de especialidade.	1	5%
Ambientação recente à dinâmica da escola	1	5%
<b>Total Geral .....</b>	<b>2</b>	<b>100%</b>

- **Avaliação dos alunos oriundos dos PALOP em termos de competência leitora**

Dos 22 respondentes (pergunta número 11), 18 (82%), é de opinião que os alunos oriundos dos PALOP têm mais dificuldades na competência leitora quando comparados com os de outras origens e 4 (18%) diz que não (Tabela XXXV).

Tabela XXXV. Avaliação dos alunos dos PALOP em competência leitora (Fonte: Elaboração própria)

11. Considera que os alunos oriundos dos PALOP têm mais dificuldades na competência leitora, quando comparados com os alunos de outras origens	Total	Porcentagem
Sim	18	82%
Não	4	18%
<b>Total Geral .....</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Da nossa experiência, enquanto docente e professora bibliotecária, temos a convicção de que os alunos oriundos dos PALOP nem sempre têm mais dificuldades, dependendo em parte do nível social e do grau de escolaridade familiar e esta convicção, além da experiência na observação dos alunos, é baseada no estudo que fizemos em 2010 para a obtenção do Diploma de Estudos Avanzados (DEA), onde confirmámos a semelhança de resultados obtidos pelos alunos de origem PALOP e os de origem europeia, relativamente ao impacto que a participação nas atividades e projetos da biblioteca têm nas aprendizagens. Do tratamento de dados, que foi feito em conjunto (alunos PALOP/alunos não PALOP) não notámos nenhuma diferença nos resultados, assim como no aproveitamento escolar e no comportamento, uma vez que eram todos nossos alunos.

Na sequência do que temos vindo a afirmar concluímos que *“Relativamente à opinião dos alunos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) verificamos não haver grandes diferenças quanto ao interesse pelas actividades [SIC] de leitura e de animação da leitura dinamizadas pela biblioteca. No entanto, registamos o facto destes alunos porem em evidência, mais do que os outros, aspectos [SIC] relacionados com o convívio entre pares ou outros”*(Achando, 2009, p.75).

Não podemos deixar de evidenciar que nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), embora o português seja a língua oficial e segunda língua, há variantes entre o português falado no nosso país e o que se fala naqueles países (Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e



Príncipe), nomeadamente a nível da sintaxe, da fonologia e até do léxico, para além das variantes próprias de cada país (crioulos) e que os jovens falam entre si e em contexto familiar.

Os jovens que chegam dos diferentes países têm processos de adaptação diferentes, influenciados pelo percurso escolar anterior à vinda. Se provêm de meios familiares mais carenciados e menos letrados têm mais dificuldades do que aqueles que, no país de origem, já adquiriram mais competências linguísticas e têm familiares mais letrados.

- **Sugestões para a melhoria dos serviços da Biblioteca no domínio da leitura**

Na pergunta número 12, 9 dos 22 professores (40,9%) não deram qualquer opinião ou sugestão para melhorar os serviços da biblioteca. Das respostas dos restantes 13 (59,1%), podemos sintetizá-las do seguinte modo (Tabela XXXVI):

1. Promoção da leitura em articulação com os departamentos curriculares;
2. Aquisição de obras literárias e imprensa, atuais;
3. Melhoria do espaço para leitura individual e do mobiliário;
4. Concursos de leitura;
5. Articulação da Biblioteca com a disciplina de Língua Portuguesa;
6. Incentivo à colaboração dos grupos disciplinares.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela XXXVI. Sugestões para que a BE melhore os serviços (Fonte: Elaboração própria)

12. Como pode a BE melhorar os serviços no domínio da leitura	Total	Percentagem
Praticar continuamente as atividades de promoção da leitura de forma articulada com os Departamentos curriculares, sem os quais se torna muito difícil para a Biblioteca conseguir alcançar os seus objetivos.	1	4,5%
Aquisição de obras literárias e de itens de imprensa atuais; melhoria do espaço para leitura individual.	1	4,5%
Tendo um espaço mais amplo e acolhedor fisicamente, com mais luz e sofás.	1	4,5%
Aquisição de obras literárias e de itens de imprensa atuais; melhoria do espaço para leitura individual.	1	4,5%
Manutenção do que já faz.	1	4,5%
Atividades específicas para este tipo de alunos: concursos de leitura	1	4,5%
Havendo uma articulação biblioteca / disciplina de Língua Portuguesa e promover atividades que envolvam a leitura	1	4,5%
Ter mais atividades em sala de aula, como por exemplo atividade semanal de leitura, no início de cada aula.	1	4,5%
Promover iniciativas em consonância, por ex. com o DT nas aulas de cidadania, que promovam a leitura recreativa	1	4,5%
Dinamizar mais actividades que envolvam os alunos e com regularidade	1	4,5%
A BE desenvolve um excelente trabalho no domínio da leitura, através das atividades que desenvolve, necessitando apenas de uma maior colaboração por parte dos grupos disciplinares.	1	4,5%
Criar um espaço mais acolhedor	1	4,5%
Existência de uma professora bibliotecária por escola	1	4,5%
NR	9	40,9%
<b>Total Geral .....</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

### IV.2.3. Conclusões dos questionários aos alunos e professores do AEJB

Verificámos que do total de alunos a frequentar o Ensino Secundário no ano letivo 2018/2019, 744, responderam ao questionário 345, isto é, 46,4%. A percentagem de respondentes é, na nossa ótica, uma amostra significativa tendo em conta o público alvo, adolescentes dos 15 aos 19 anos que possuem

características psicoafectivas e cognitivas em que os adultos já não têm a imagem do “modelo” a seguir, pelo contrário, questionam e confrontam os adultos, incluindo os professores, mas já têm competências cognitivas mais desenvolvidas em especial a nível do pensamento lógico-dedutivo.

Constatamos que nesta faixa etária a percentagem dos alunos que leem só às vezes, pouco ou quase nunca corresponde a 63,8% das respostas e os que leem quase todos os dias ou algumas vezes por semana são 36,2%, resultado que nos leva a concluir que há um manifesto deficit de hábitos de leitura.

Quando questionados sobre as possíveis razões para não lerem, os alunos argumentam que não têm tempo, não gostam de ler e têm dificuldade de concentração. A respeito deste último argumento, podemos salientar estudos realizados por autores já referenciados, nomeadamente Carr, ao afirmar que *“Para algumas pessoas, a mera ideia de ler livros tornou-se antiquada, talvez até um pouco disparatada”* (Carr, 2012, p. 21) e referiu a opinião de um dos seus inquiridos, que afirmou não fazer qualquer sentido ficar sentado a ler um livro do princípio ao fim.

Desmurget, por sua vez, faz referência a um estudo realizado numa universidade francesa a qual manifestou uma grande preocupação ao verificar um invulgar congestionamento das suas infraestruturas informáticas. Depois de uma aprofundada análise, verificou que os estudantes só muito raramente as usavam para fins académicos. Refere ainda estudos pouco animadores no que respeita o uso das tecnologias na sala de aula por constituir *“(…) acima de tudo uma fonte de distração para os alunos e, conseqüentemente, um fator significativo nas dificuldades escolares”* (Desmurget, 2021, p. 137).

Assinalamos que os alunos consideram importantes as atividades de leitura organizadas pela biblioteca quando 87,4% de 119, têm essa opinião e da nossa observação em situação, em diferentes projetos e anos letivos, na prática, os alunos aderem e participam ativamente.

Muito embora os dados apresentados revelem que os jovens não dispensam muito tempo à leitura, pelos mais diversos motivos, eles têm a seu respeito uma imagem positiva relativamente ao desempenho escolar,

concretamente na disciplina de Português, o que não difere muito, segundo os próprios, da opinião dos seus professores.

Da análise dos resultados do questionário aplicado a professores do Agrupamento, notámos uma fraca adesão por parte dos mesmos e, comparando-a com a participação dos alunos, é incomensuravelmente inferior: a percentagem de alunos foi de 46,4% do universo de 744 respondentes e a dos professores foi de 9,4% no universo de 234.

A opinião dos docentes é favorável acerca da qualidade do trabalho da BE, sobretudo no que respeita à promoção da leitura, discussão de temas, autores e livros, na promoção do trabalho colaborativo com os docentes, na criação de condições para a leitura individual e por prazer e ainda na divulgação dos recursos, mas quando se lhes pergunta de que forma usam a biblioteca, enquanto recurso educativo, a maioria dos respondentes afirma usá-la para participar nas atividades organizadas pela BE. No entanto, da nossa experiência e dos resultados do questionário, não participam na discussão de resultados dos alunos, no que respeita a competência leitora, quando instados a identificarem as dificuldades, nem em colaboração com a BE, apoiar esses alunos extra-aula e fazer o seguimento da evolução.

Inicialmente, esta investigação tinha como objetivo fazer uma análise comparativa entre os alunos europeus e os oriundos dos PALOP, mas uma vez que o número destes alunos diminuiu drasticamente, essa abordagem não foi possível, mas no questionário dos professores esta questão tinha sido abordada e os docentes foram quase unânimes em afirmar que os alunos oriundos dos PALOP têm menor competência leitora, quando comparados com os colegas.

### **IV. 3. Projeto “Livro vai, livro vem, nós lemos<sup>+</sup> e tu também” (Anos letivos 2018/2019 e 2019/2020)**

O projeto contou com a participação de alunos voluntários, a que se juntaram membros adultos da comunidade educativa. Na sua implementação,

começámos por abrir inscrições, enquanto se procedia à divulgação do projeto *online*, através das redes sociais, mas também presencialmente, turma a turma.

O período compreendido entre os meses de outubro e dezembro de 2018 foi o prazo estabelecido para os alunos se inscreverem na biblioteca escolar, conhecendo previamente algumas regras essenciais, incluindo a disponibilidade de tempo e a capacidade/abertura para lidar com população da terceira idade. A recolha de dados (nome, idade, turma, contacto) foi feita em suporte papel e mais tarde arquivada.

Elaborámos um guião de entrevista para ser realizada a todos os participantes do projeto, alunos voluntários e parceiros (Anexo 5), antes de se iniciar a primeira sessão e, a fim de preservar a sua identidade atribuímos um código individual a cada um, do seguinte modo: os parceiros foram identificados com a letra P, que significa parceiro, seguido de L (Lar) ou E (Empresa), inicial do primeiro e/ou do primeiro e segundo nomes, para evitar duplicações, e a idade; aos alunos voluntários foi atribuído o código AV (aluno voluntário) seguido de numeral que corresponde ao respetivo número do aluno no projeto; os alunos PALOP foram identificados com o código AVPALOP, seguido de numeral.

### **IV. 3.1. Sessões de leitura (2018/2019)**

#### **IV.3.1.1. Centro de Apoio à Terceira Idade do Feijó**

O Centro de Apoio à Terceira Idade do Feijó foi uma das entidades parceiras com quem trabalhámos para desenvolver o projeto Ler+Jovem/ “Livro vai, livro vem, nós lemos+ e tu também”.

Foram realizadas quatro sessões de trabalho com este parceiro e embora o projeto estivesse delineado para se iniciar no ano letivo 2019/2020, as duas primeiras sessões de leitura decorreram ainda no ano letivo 2018/2019, a pedido dos responsáveis pelo Lar.

### **IV. 3.1.1.1. Entrevistas**

A entrevista a que nos referimos anteriormente devia ter sido feita antes de se iniciar a primeira sessão de trabalho, mas devido ao excesso de participantes parceiros e a sua fraca escolarização considerámos não estarem reunidas as condições para a sua realização, pelo que adiámos para a sessão seguinte.

Os alunos voluntários responderam na primeira sessão a todas as questões, por escrito, em suporte papel. As perguntas, quase todas abertas, pretendiam saber o seguinte:

1. Género;
2. Grupo etário;
3. Quais os motivos que o levaram a aceitar o convite para participar neste projeto de leitura?
4. Tem hábitos de leitura? Em que época da sua vida iniciou o gosto pela leitura?
5. Em criança teve quem habitualmente lhe lesse histórias?
  - 5.1 Quem: pai, mãe, ambos, avós ou outros familiares?
6. Considera que o uso das tecnologias pode de alguma forma dificultar a criação de hábitos de leitura?
7. Qual ou quais as razões da sua resposta? (Anexo 5 ).

Relativamente aos alunos voluntários, já dissemos que o número de participantes aumentou, porque o entusiasmo dos alunos que já estavam no projeto motivou a curiosidade de outros que também quiseram fazer parte do grupo, sendo o resultado aqui apresentado o da totalidade dos 15 alunos. Quanto ao género (pergunta 1), cinco pertencem ao género masculino (AV5, AV7, AV8, AV9 e AV12) e dez ao feminino, incluindo uma aluna de origem PALOP (AVPALOP1, AV1, AV2, AV3, AV4, AV6, AV10, AV11, AV13 e AV14). No que respeita à idade (pergunta 2), todos com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos de idade.

À pergunta 3 (motivos para a participação), AV12 não respondeu; doze justificaram-se pelo desafio e curiosidade no projeto (AVPALOP1, AV1, AV2, AV4,

AV5, AV6, AV7, AV8, AV9, AV11, AV13, AV14); AV3 e AV10 afirmam serem boas leitoras e quererem partilhar este seu gosto.

Na pergunta número 4 (hábitos de leitura), 8 alunos dizem ter hábitos de leitura (AVPALOP1, AV3, AV5, AV6, AV10, AV12, AV13. e AV14) e 7 afirmam o contrário (AV1, AV2, AV4, AV7, AV8, AV9 e AV11).

Uma vez que a pergunta inquiria também sobre o momento em que se iniciaram como leitores, verificamos haver alunos para quem a leitura ocupa um lugar de destaque, como por exemplo, AVPALOP1, AV10 e AV13 que afirmam ter-se iniciado na leitura na infância. Um dos alunos testemunha que esta atividade começou há pouco tempo, “*mas este ano tem sido muito bom*” (AV5).

Embora AV2, AV8 e AV9 tenham afirmado não gostar de ler, consideraram participar no projeto pelo desafio, como já foi dito, e por gostarem de participar nestas atividades (AV8 e AV9). Um dos respondentes afirma o seguinte: “*Nunca gostei de ler, porque sou disléxica, mas este ano tem sido o máximo tudo o que temos feito em termos de leitura. Imensos desafios interessantes e acho que este projeto vai ser um desafio muito bom*” (AV2). Obtivemos outras declarações, como por exemplo o reforço da ideia que já tínhamos de que os alunos não gostam de fazer leituras obrigatórias. Num dos testemunhos diz-se: “*Não gosto de ler, porque nos mandam ler livros “secantes”, mas gosto de ouvir ler e de ouvir falar de livros com tanto entusiasmo*” (AV11), e ainda AV12 que diz gostar de ler, preferindo sempre os livros que escolhe, por não gostar de ser obrigado a ler. AV14, que se considera leitora, lamenta que a escola exija tanto dos alunos que deixa pouco tempo para a leitura.

No que respeita a ouvir ler histórias na infância e por quem (perguntas números 5 e 5.1), respondem afirmativamente 8 alunos (AVPALOP1, AV2, AV3, AV6, AV8, AV10, AV13 e AV14), atividade a cargo de pais e avós ou a avós (AV8). Já 6 alunos (AV4, AV5, AV7, AV9, AV11 e AV12) não tiveram quem lhes lesse histórias.

Sobre o facto de as tecnologias poderem ou não dificultar a criação de hábitos de leitura (pergunta número 6), 8 respondentes (AVPALOP1, AV1, AV2, AV3, AV6, AV9, AV10 e AV14) assumem que não, apenas 3 (AV5, AV7 e AV13)

acham que o uso das tecnologias pode dificultar os hábitos de leitura e 3 (AV8, AV11 e AV12) não respondem a esta questão.

Relativamente à justificação que dão (pergunta número 7), 5 alunos (AV6, AV8, AV9, AV11 e AV14) não respondem, mas os restantes legitimam a sua opinião de várias maneiras, sendo visível a apreciação que os jovens têm pelo digital. Acham prático, de fácil acesso, barato e facilitador da vida os estudantes (AVPALOP1, AV2, AV4, AV5, AV7, AV10). Mesmo os alunos que preferem ler em papel, consideram vantajoso o acesso às tecnologias. Um aluno é de opinião que quem não gosta de ler, não o faz em nenhum formato (AV12), embora considere que ler *online* é “mais fixe”. AV2 e AV3, por exemplo, consideram não haver nada melhor do que ter um livro nas mãos, sendo até mais divertido, embora AV2 reconheça a praticidade da leitura *online*, assim como AV13, para quem as tecnologias podem dificultar os hábitos de leitura, porque as pessoas que gostam pouco de ler “quando usam as tecnologias ficam viciadas” (AV13).

Quanto aos parceiros, tivemos a oportunidade de falar com 13, sendo dois do género masculino (PLA78 e PLJ92) e os restantes onze pertencentes ao género feminino, PLH89, PLFM84, PLF84, PLM70, PLC89, PLS80, PLT89, PLF80, PLJJ81, PLA90 e PLT92. As idades variam entre os 70 e os 92 anos de idade.

Confirmámos a sua baixa escolaridade ao constatarmos o desconhecimento de alguns conceitos, nomeadamente “projeto de leitura”, “hábito de leitura”, “tecnologia” e, por isso, não foi possível obter respostas às perguntas números três, quatro, seis e sete, as mesmas que tinham sido feitas aos alunos, aspeto que, em nosso entender, não punha em causa o trabalho que estávamos a desenvolver.

No que respeita à pergunta número 5, apenas PLH89 nos disse ter sido, em tempos, grande leitora. Os restantes responderam negativamente. Também foi PLH89 que nos informou ter sido o padrinho quem lhe lera histórias (pergunta 5.1), o qual a ensinara a ler, aos quatro anos de idade. Todos os outros parceiros responderam, novamente, negativamente, constatando-se, uma vez mais, tratar-se de pessoas com baixa escolaridade, quase todos trabalhadores rurais.



Para melhor compreensão do ambiente em que se trabalhou com os jovens, abrimos aqui um parêntesis para fazemos uma pequena apresentação dos parceiros, utilizando as respetivas siglas para ocultar as identidades, após o que passaremos à descrição da atividade planeada para as sessões.

O elemento mais novo deste grupo (PLM70), género feminino, tem 70 anos de idade e apresenta uma ligeira incapacidade a nível intelectual; contudo, falava muito bem, era expressiva e disse-nos ter concluído a 4<sup>a</sup> classe na idade adulta. Era muito participativa em todas as atividades que se realizaram. PLH89, a parceira a que acima nos referimos, a quem o padrinho lia histórias, é praticamente invisual, pelo que deixou de poder ler, atividade que apreciava muito. Confirmou ter aprendido a ler aos 4 anos de idade com o padrinho, que era engenheiro e recordava-se de ter lido “vários” de Camilo Castelo Branco e ainda “Os Maias”, “O primo Basílio”, de Eça de Queirós, “A Morgadinha dos Canaviais”, “As pupilas do senhor reitor”, de Júlio Dinis, “Os três Mosqueiros” de Alexandre Dumas e muitos outros cujo título já não se recordava, mas que teriam sido “muitos, muitos livros”.

A participação desta parceira nas atividades foi limitada, muito por causa dos problemas de visão. Porém, mostrou sempre muita vontade de conversar e referindo que “no seu tempo” só os rapazes estudavam, pelo que o seu irmão era também engenheiro, mas ela apenas tinha o diploma da 4<sup>a</sup> classe, de acordo com a nova terminologia, corresponde atualmente ao primeiro ciclo do ensino básico, Nível 1, Educação primária ou primeiro estágio da educação básica (CINE).

Este facto não deixou de ser surpreendente para os jovens voluntários, para quem foi importante ouvir este relato na primeira pessoa. Alguns alunos já tinham ouvido falar desta discriminação de género, mas duvidavam da veracidade do facto.

Falámos com outra voluntária, de 84 anos de idade (PLFM84), muito ativa em todas as atividades, chamou à atenção pelo facto de estar sempre atenta às iniciativas, incluindo a leitura e por isso interessou-nos saber qual era o seu grau de escolaridade. Disse que sabia ler e escrever, pois fizera a 4<sup>a</sup> classe após o que

o pai a obrigara a ir “servir” (à época, trabalho doméstico em regime quase sempre interno, em casas familiares).

Perguntamos-lhe se alguém lhe tinha lido ou contado histórias; disse que não, mas que teria gostado muito de estudar, se lhe tivessem dado essa oportunidade, porque “tinha muito boa cabeça para os estudos”. Na sua vida apenas tinha lido um livro sobre os “pastorinhos” (livro de cariz religioso, ligado ao “Milagre de Fátima”, em Portugal).

Por ter manifestado tanta vontade de estudar, quisemos saber se as suas filhas, atualmente com mais de 60 anos, tinham estudado; informou-nos que apesar de terem “boa cabeça para estudar”, o pai não tinha autorizado.

Falámos ainda com uma outra voluntária, 84 anos de idade, (PLF84) que nos disse ter aprendido a ler e a escrever, mas que já não sabia. Trabalhou com os alunos voluntários, evidenciando muitas dificuldades, mas colaborava nas tarefas com a ajuda dos alunos.

Uma outra voluntária de 80 anos era surda, (PLFF80), mas comunicava muito bem com toda a gente, sobretudo com os jovens. Esta senhora fazia leitura labial e a leitura era uma atividade do seu agrado, assim como todas as outras atividades. Só tinha a 4<sup>a</sup> classe que fez enquanto frequentou um colégio para surdos na cidade do Porto. Os jovens nutriam por esta participante uma simpatia especial, pois protagonizou uma situação bastante emotiva na primeira sessão, no momento em que nos despedimos.

Um homem de 78 anos de idade (PLA78) trabalhador rural, não aprendeu a ler nem a escrever, porque andou na escola pouco tempo. Disse que tinha trabalhado muito e gostava de falar sobre o seu trabalho e dos utensílios agrícolas. Explicava-se muito bem, mas não tinha interesse nem na leitura nem nas atividades complementares, fossem de que tipo fossem. Mostrou interesse numa viola que tínhamos levado, disse que nunca tinha pegado ou visto de tão perto um instrumento musical. Oferecemos-lhe a possibilidade de pegar e dedilhar a viola, o que fez com entusiasmo, rindo sempre que as cordas produziam algum som.

### **IV.3.1.1.2. Observação**

Tal como dissemos no Capítulo I, Metodologia, socorremo-nos da técnica da observação para os alunos que se deslocaram ao Lar de Idosos, para as sessões de leitura. O motivo que nos levou a querer observar os jovens, neste contexto, ficou a dever-se ao facto de haver uma grande diferença de idades entre os envolvidos e desejarmos ver até que ponto esta diferença intergeracional se manifestava e que vantagens ambos os grupos podiam obter.

Esta técnica permitir-nos-ia recolher dados sobre atitudes e comportamentos, possibilitando-nos retirar ilações acerca da conduta dos jovens, como pretendíamos.

Conscientes de algumas desvantagens deste método, nomeadamente falta de objetividade decorrente de falhas no registo, procurámos organizar bem as sessões de modo a evitar dispersões, beneficiando das vantagens do método, sobretudo a nível do comportamento social dos intervenientes, isto é, verificar como os jovens se relacionavam entre si e com os parceiros, de que modo o faziam e que linguagem ou linguagens utilizavam.

Uma vez que conhecíamos bem os alunos voluntários, à data nossos alunos, tentámos garantir objetividade, evitando juízos valorativos e por isso, decidimos fazer uma observação não participante, mantendo sempre uma certa distância e não interferindo. O registo das atividades foram-se materializando em “notas de campo”, ferramenta que considerámos privilegiada, anotando num “dossier” as atitudes dos alunos individualmente e/ou em pequenos grupos, caso da atenção dispensada aos parceiros, paciência, capacidade para ouvir, empatia, dedicação, interesse pela atividade e autonomia na resolução de pequenas dificuldades. Durante o processo, registámos também a nossa reflexão decorrente das situações observadas, perceção que, no fim, debatemos com o colega que nos acompanhou no processo (Anexo 6).

Pudemos confirmar as categorias que tínhamos definido para a observação; os alunos voluntários mostraram respeito pelos parceiros, dispensando-lhes atenção sempre que lhes era solicitado qualquer apoio, o que acontecia frequentemente. Falavam baixo e tranquilamente, ouviam com atenção, olhavam para as pessoas com quem estavam a interagir e tomavam decisões. AV8 foi um dos alunos voluntários mais atento; percebemos que tinha uma grande capacidade para compreender as dificuldades dos parceiros (empatia), sobretudo empatia compassiva, uma vez que era notória a sua preocupação constante em ajudar. Estava disponível e atento às necessidades das pessoas, tal como AV2 e AV3 que tomavam decisões, como por exemplo verificar até que ponto os parceiros estavam confortáveis e, assumindo uma certa liderança, resolviam problemas pontuais. Os alunos, apesar de saberem da presença dos professores, agiam autonomamente, mas após a tomada de uma ou outra decisão, resolviam consultar-nos, a fim de obter aprovação.

AV1 é uma jovem bastante introvertida, por isso estivemos atentos à sua participação, a fim de verificarmos, também, o grau de conforto (ou desconforto) que manifestava. Registámos uma mudança significativa na sua conduta desde a sessão número um, em que se manteve sempre calada, sozinha e, durante o lanche, sentou-se junto do grupo, mas não comeu, olhando-nos como se esperasse alguma indicação ou aprovação. Aos poucos foi-se integrando, dissipando-se as diferenças entre ela e os restantes alunos voluntários e a aluna envolveu-se no projeto.

Registámos nas nossas notas, que um dos alunos verbaliza algumas vezes “*gosto mesmo destas pessoas, são muito fofas*” (AV2), ao trocar impressões com os colegas. Também AV5, que vive com uma avó que o criou, mostra um carinho e atenção muito particulares. PLT 89, uma parceira do Lar, desloca-se em cadeira de rodas, mas esse facto não a afasta do grupo, pelo contrário, pois os alunos voluntários estão sempre atentos às suas necessidades.

Da observação que realizámos durante as quatro sessões de trabalho com este grupo de alunos, constatámos que a diferença que se observa nas atitudes dos alunos voluntários do género masculino e feminino é pontual e sem relevância; parece-nos que esta troca de experiências foi enriquecedora para

ambas as partes, considerando que o envelhecimento por vezes é visto pela sociedade como um “peso”, esquecendo as possibilidades de novas aprendizagens “*contributos de um cada vez maior número de indivíduos como é o caso da experiência*” (Rosa, 2012, p.52) que esta população teve a possibilidade de partilhar.

Tendo em conta que saber viver em sociedade, conviver com pessoas diferentes e agir em contextos diversos, como por exemplo profissionalmente, pressupõe saber interagir eficazmente. Da observação feita podemos concluir que para os alunos voluntários esta parceria ter-se-á traduzido numa mais valia em que se notou uma progressiva melhoria a vários níveis, nomeadamente liderança e motivação.

### **IV.3.1.1.3. Sessão número um (novembro de 2018)**

As sessões de leitura foram planificadas, antecipadamente, com os alunos voluntários. Na preparação das atividades de leitura e atendendo às características deste parceiro, tivemos em consideração as suas vivências e experiências profissionais de modo a que se identificassem com as atividades propostas. Embora a suas experiências não fizessem parte das vivências dos alunos, constatámos que serviram como uma aprendizagem e ao mesmo tempo funcionou como uma valorização dos conhecimentos dos mais velhos, muito bem aceites e compreendidas pelos jovens.

Relativamente à primeira sessão, partimos da leitura de um conto de autor, Beatriz, a árvore feliz, da autoria de Carmen Zita Ferreira, seguida de uma atividade de ilustração coletiva e um jogo sobre profissões antigas. A leitura foi feita pelos alunos voluntários e uma vez que a temática da história se relacionava com a ruralidade, os mais velhos interagiram muito bem com os jovens evidenciando os seus conhecimentos. Após a conclusão dos trabalhos, passou-se a um período de convívio que incluía um lanche e conversas sobre temas variados.

#### **IV. 3.1.1.4. Sessão número dois (dezembro de 2018)**

A segunda sessão realizou-se antes do Natal, com os recursos necessários para melhorar a atenção da audiência. Esta sessão contou com o mesmo número de participantes, embora esporadicamente outros idosos se juntassem para ouvir ou conversar. Esta alteração no número de participantes não alterou a realização dos trabalhos

Da atividade planeada constava a leitura de um conto de Natal, incluído no livro “A flor da Alegria”, da autoria de Manuela Monteiro, e a realização de um cartaz coletivo, feito pelos alunos voluntários, alguns deles alunos de Artes, com a colaboração dos parceiros e que foi usado na decoração natalícia da instituição. A sessão terminou depois do habitual momento de convívio.

#### **IV.3.1.1.5. Sessão número três (fevereiro de 2019)**

Nesta sessão participaram, para além dos habituais parceiros e alunos voluntários, a mãe de uma aluna voluntária e outros utentes do Lar, por curiosidade. A presença da mãe da nossa aluna AVPALOP1 ficou a dever-se ao facto de aquela ser surda, ter tido conhecimento pela filha de que havia uma utente com surdez, pelo que mostrou curiosidade em ver o trabalho que desenvolvíamos naquela instituição em cujo grupo a sua filha se incluía.

A sessão iniciou-se com a leitura por parte dos alunos voluntários do conto de fadas alemão “As três fiandeiras”, coletado pelos irmãos Grimm.

O número de parceiros, nesta sessão, foi superior ao habitual, no total de vinte, dos quais apenas cinco são homens. Estiveram, como sempre, muito atentos à leitura, exceto PLA78, parceiro a que já nos referimos anteriormente, o qual queria falar com toda a gente, por vezes desestabilizando o grupo de ouvintes.

Da planificação prévia da atividade para esta sessão, fez parte, para além da leitura do conto, a apresentação de um vídeo/ documentário sobre a arte de

fiar, onde se podia ver os utensílios usados na fiação, que os parceiros muito bem conheciam, permitindo-lhes uma ampla participação. Todos os parceiros participaram ativamente, incluindo os utentes que, por curiosidade, se foram juntando.

Concluídos os trabalhos, seguiu-se o habitual convívio entre todos, onde os jovens assumem a liderança ocupando-se dos idosos, com quem partilham o lanche e as conversas informais.

### **IV.3.1.1.6. Sessão número quatro (abril 2019)**

Ficou agendada a última sessão deste ano para o dia 5 de abril. Neste dia, estiveram presentes para a leitura vinte e cinco idosos, dos quais oito são homens, mas a maioria estava um pouco indiferente. Quando entrámos, os treze parceiros que fazem parte do nosso estudo já estavam sentados, assumindo uma certa liderança face aos demais, mostrando-se muito interessados e empenhados em colaborar, como habitualmente, e querendo logo saber o que iam fazer. Os alunos voluntários foram os habituais 15, aos quais se juntou a mãe da AVPALOP<sup>1</sup>.

A atividade deste dia consistiu na declamação de poemas pelos alunos voluntários, o que, de acordo com a observação que fizemos, foi do agrado dos parceiros. A seguir, os idosos participaram num jogo, ajudados pelos jovens.

Nesta iniciativa, a técnica superior responsável no Lar teve uma participação bastante ativa, uma vez que os idosos conheciam melhor a sua voz e por isso era mais fácil compreenderem. De notar, o crescente entusiasmo dos participantes, à medida que o jogo avançava e também o facto de os alunos voluntários nunca se terem mostrado agastados ou cansados por serem sistematicamente solicitados para apoio aos parceiros idosos.

No convívio que se seguiu, como habitualmente e a seguir ao lanche, os idosos solicitaram aos alunos voluntários que jogassem com eles “dominó” e, embora os jovens desconhecêssem este jogo, participaram e formaram-se mesas com quatro jogadores, dois adultos e dois jovens. Dado o avançado da hora,

tivemos que dar a sessão por concluída, ficando combinado que as sessões de leitura e convívio voltariam em setembro, logo após o início do novo ano letivo, com os mesmos alunos voluntários.

A planificação das sessões nunca teve a supervisão da direção da instituição, que entendeu dar-nos essa autonomia. A fim de dar cumprimento ao projeto, a leitura era sempre feita pelos alunos voluntários, seguindo-se um debate ao qual os parceiros aderiam muito bem.

Como já ficou dito, não houve possibilidades de prosseguir com os trabalhos devido às restrições impostas pela pandemia COVID 19.

### **IV. 3.1.2. Sessões de Leitura na Empresa “Accenture”**

Este parceiro regia-se por algumas regras de funcionamento, nomeadamente restrições horárias e número de participantes, levando-nos a adaptar o programa a estas restrições.

Como quase todos os funcionários têm habilitações académicas do Ensino Superior, a entrevista foi célere e sem qualquer dificuldade, assim como por parte dos alunos voluntários. Esta primeira sessão de trabalho com este parceiro realizou-se no dia 12 de fevereiro de 2020, com sete alunos voluntários, dos quais três eram de origem dos PALOP (AVPALOP12, AVPALOP13, AVPALOP14) e 4 de outras origens, (AV15, AV16, AV17 e AV18). Os parceiros da empresa eram cinco (PEP33, PEM41, PEJ34 e PES38 e (PER32).

#### **IV. 3.1.2.1. Entrevista**

A entrevista a que nos referimos obedeceu ao mesmo guião das anteriores (Anexo 5) e foi feita antes da primeira sessão de trabalhos.



Os alunos voluntários são maioritariamente do género feminino e só dois (AV15 e AV16) pertencem ao género masculino (pergunta 1). Todos têm entre os 15 e os 18 anos, exceto AVPALOP2 que tem 19 anos (pergunta 2).

À pergunta número 3, que pretendia saber as intenções dos alunos ao aceitarem o convite para participarem neste projeto, afirmaram querer ter uma experiência diferente, conhecer pessoas (AVPALOP3, AV15 e AV16), tendo os dois últimos acrescentado que lhes interessava conhecer o mundo empresarial; AVPALOP2, AVPALOP4 e AV17 disseram que queriam participar num projeto da biblioteca, porque nunca tinham tido nenhuma experiência deste tipo e AV18 fê-lo por curiosidade, porque os colegas a convidaram.

Ao perguntar-lhes se tinham hábitos de leitura (pergunta 4) responderam que sim AVPALOP2, AVPALOP3 e AV17; não são leitores os alunos voluntários AVPALOP4, que disse ser esse o motivo por que participa no projeto, e AV16 e AV18. Numa das respostas afirma-se: *“Nunca gostei muito de ler, só quando comecei a experimentar os projetos da biblioteca”* (AV15).

Relativamente à questão que pretendia saber se na infância lhes tinham lido histórias, constatamos que apenas AVPALOP2 e AVPALOP3 disseram que sim, atividade a cargo dos pais.

No que concerne à pergunta número 6, sobre o facto de as tecnologias poderem ou não dificultar a criação de hábitos de leitura, respondem que não AVPALOP3, AV15 e AV16; afirmam que sim AVPALOP2 e AV18; AVPALOP4 não responde e, por fim, um declara que *“É mais fácil ler nos tablets e nos telemóveis”* (AV17).

Sobre a justificação para a opção escolhida, vários alunos não respondem, nomeadamente AVPALOP4, AV15, AV17 e AV18. Um dos alunos diz que *“As pessoas podem ler no telemóvel, no tablet, mas ler em papel é melhor”* (AVPALOP2), e outro reforça esta ideia ao afirmar que *“As pessoas que gostam muito de ler, preferem ler os livros de papel”* (AVPALOP3). Por último, um considera que *“(…) ler em livro é diferente de ler no tablet”* (AV16).

No que respeita os parceiros, quatro são do género feminino (PEP33, PEM41, PEJ34 e PES38) e um masculino, PER32. Só PEM41 é que tem idade superior aos 40 anos.

Relativamente ao motivo por que aceitaram o convite e participar no projeto, todos afirmaram que eram leitores e, portanto, participar numa atividade deste tipo seria, para eles, muito agradável. PER32 disse mesmo que, enquanto estudante universitário, leu pouco por não ter tempo para a leitura recreativa e como queria recomeçar, via no projeto essa possibilidade

Todos foram e continuam a ser leitores. Também nos informaram de que lhes foram lidas histórias na infância, atividade a cargo de pais e avós.

Relativamente à pergunta que pretendia saber a sua opinião sobre o uso das tecnologias na criação de hábitos de leitura, a opinião não foi unanime. PEM41 disse que, na sua opinião, o uso das tecnologias podia, realmente, dificultar a criação de hábitos de leitura e os restantes (PEP33, PEJ34, PES38 e PER32) consideraram que não. Apesar desta opinião favorável às tecnologias, os parceiros afirmaram gostar de ler em papel por ser mais agradável, mas não negligenciam a possibilidade de usar as tecnologias pela praticidade, portabilidade e, sobretudo, o baixo custo.

### **IV.3.1.2.2. Sessão número um (fevereiro de 2020)**

A seleção de leitura das diferentes sessões eram da responsabilidade da autora e dos outros professores que colaboraram no projeto. No entanto, nas escolhas, os alunos voluntários foram sempre consultados e participaram ativamente na planificação das atividades, além de os nossos critérios de escolha terem em consideração autores conhecidos dos alunos e os textos de certo modo contemplarem assuntos com preocupações, nomeadamente sociais, cívicas, ambientais ou outras que suscitasse o debate.

Da planificação para esta sessão, que foi enviada antecipadamente à empresa, constou a leitura de três poemas e um conto: os poemas “Súplica”, de Miguel Torga; “Ser Poeta”, de Miguel Almeida, “Quando a Primavera vier”, de

Alberto Caeiro/Fernando Pessoa e o conto “O vagabundo na esplanada”, de Manuel da Fonseca.

A sessão iniciou-se com os alunos a lerem em voz alta os poemas, como estava previsto na planificação, seguida de leitura do conto, partilhada alternadamente entre os alunos e os participantes da empresa. Após a leitura teve lugar o debate sobre preconceito, tolerância e respeito pelo outro, que foi entusiasticamente participado.

Os parceiros sugeriram que a seleção dos poemas a ler na sessão seguinte fosse feita por eles e o conto fosse da nossa responsabilidade, sugestão que aceitámos.

As sessões foram agendadas, mas devido à pandemia e à interrupção letiva em Portugal, a empresa não voltou a admitir a entrada a ninguém, por questões sanitárias. Por esta razão, só foi possível concretizar uma sessão em outros moldes, concretizada em 2021, conforme relatamos a seguir.

### **IV.3.1.2.3. Sessão número dois (março de 2021)**

Regressámos à Accenture em 2021, apenas para satisfazer a vontade dos alunos, após tomadas imensas precauções sanitárias exigidas pela empresa.

Começámos pela leitura declamada de uma passagem do episódio lírico-amoroso “Inês de Castro”, extraído de “Os Lusíadas”, Canto III, estâncias 120 a 123, seleção feita pelos parceiros e lida por eles, seguida da leitura de “A Galinha”, um conto de Vergílio Ferreira escolhido por nós e lido pelos alunos, o qual deu lugar a um debate acerca de desconfiança, falsidade, inveja, precisamente iniciado pelos jovens.

A sessão não teve o mesmo impacto que a anterior, dado o distanciamento exigido entre os participantes, o que deixou os jovens bastante desconfortáveis, embora compreendendo as razões de tais procedimentos.

### IV.3.2. Questionário a alunos do Ensino Secundário de Autoavaliação do Projeto Ler+ Jovem e autoavaliação de desempenho

Este questionário foi aplicado, *online*, aos alunos voluntários que fizeram as sessões nas entidades parceiras (Anexo 7).

Dos 22 alunos que participaram nas diversas atividades relacionadas com o projeto, apenas 3 (13,6%) responderam ao questionário. Julgamos que o facto de termos estado bastante tempo em confinamento por questões sanitárias e os alunos frequentarem o 11º e 12º ano de escolaridade, pode ser a justificação para tão fraca adesão a este questionário, o que nos surpreende tendo em conta o entusiasmo com que se envolveram no projeto. No entanto, o facto de terem de se preparar para os exames pode ser a justificação para tão baixo envolvimento nesta parte final.

- **Origem dos alunos**

A pergunta número 1 pretendia saber a origem dos alunos. As três respondentes (13,6%) são de origem europeia, conforme a tabela XXXVII, abaixo.

Tabela XXXVII. Origem dos alunos (Fonte: Elaboração própria)

1. Origem dos Alunos	Total	Percentagem
Aluno de origem PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)	0	0,0%
Aluno de origem europeia	3	100%
<b>Total Geral .....</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

- **Ano de escolaridade**

As respondentes frequentavam o 11<sup>o</sup> ano de escolaridade, conforme a tabela XXXVIII, que se segue.

Tabela XXXVIII. Ano de escolaridade (Fonte: Elaboração própria)

2. Alunos por ano de escolaridade	Total	Porcentagem
10 <sup>o</sup> ano	0	0%
11 <sup>o</sup> ano	3	100%
12 <sup>o</sup> ano	0	0%
<b>Total Geral .....</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

- **Idade**

Duas alunas tinham 17 anos e uma 18, conforme a tabela XXXIX, abaixo.

Tabela XXXIX. Idade (Fonte: Elaboração própria)

3. Idade dos alunos	Total	Porcentagem
15 anos	0	0%
16 anos	0	0%
17 anos	2	67%
18 anos	1	33%
+ de 18 anos	0	0%
<b>Total Geral .....</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

- **Gênero**

Tal como já dissemos, os três respondentes pertencem ao género feminino.

Tabela XL. Género dos alunos (Fonte: Elaboração própria)

4. Alunos por gênero	Total	Percentagem
Feminino	3	100,0%
Masculino	0	0,0%
<b>Total Geral .....</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

- **Importância do projeto para a formação como estudante e pessoa**

Esta é a pergunta número cinco do questionário, que pretendia averiguar se os alunos consideravam que o projeto teve importância para a sua formação enquanto estudantes e pessoas. As três alunas atribuíram-lhe importância, tal como a tabela XLI documenta.

Tabela XLI. Avaliação da importância do projeto para o aluno (Fonte: Elaboração própria)

5. Consideras que o projeto Ler+Jovem teve importância para a tua formação como estudante e como pessoa	Total	Percentagem
Sim	3	100,0%
Não	0	0,0%
<b>Total Geral .....</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

- **Classificação das várias atividades realizadas**

Na pergunta número seis, pedimos aos alunos que classificassem as diversas iniciativas realizadas para e durante as sessões de trabalho numa escala de 1 a 5 (equivalendo 1 a “pouco importante” e 5 a “muito importante”). De acordo com a tabela XLII, abaixo, identificámos as opções das três respondentes, usando o respetivo código, a fim de mantermos a confidencialidade.

Tabela XLII. Avaliação da importância das atividades realizadas pelo aluno (Fonte: Elaboração própria)

6. Nas sessões de trabalho foram realizadas várias atividades. Numa escala de 1 a 5, classifica a importância que teve para ti cada uma delas (1 equivale a “pouco importante”; 5 equivale a “muito importante”)	AV1	AV2	AV3
A preparação das visitas aos parceiros	4	4	3
O convívio com as pessoas	5	5	5
As leituras realizadas	4	3	4
O trabalho realizado nas sessões	4	5	4
A possibilidade de não ter aulas	1	1	3

Constatamos, porém, que o convívio com os parceiros foi o mais importante para as três alunas, informação que não surpreende quando a comparamos com a observação que fomos fazendo no decorrer dos trabalhos e de que já demos conta. A preparação das sessões e os trabalhos realizados foram as atividades que as alunas nomeiam a seguir.

- **Alterações para a melhoria do projeto**

Nesta pergunta, número 7 do questionário, só duas alunas responderam (9%), sendo o número de voluntários e a gestão do tempo o que ponderavam melhorar (Tabela XLIII).

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela XLIII. Propostas de alterações ao projeto (Fonte: Elaboração própria)

7. Se pudesses, o que alterarias num próximo projeto	Total	Percentagem
Os parceiros	0	0%
O número de voluntários	1	50%
A gestão do tempo de trabalho	1	50%
A preparação das sessões	0	0%
As leituras	0	0%
<b>Total Geral .....</b>	<b>2</b>	<b>100%</b>

Pudemos constatar que é AV2 quem considera que o número de voluntários (alunos) devia ser maior justificando do seguinte modo:” (...) *na minha opinião quanto mais gente participar, melhor*” (AV2), enquanto para AV3 uma gestão do tempo mais eficaz podia maximizar os resultados justificando que “*deste modo podia evitar-se uma certa desorganização e maximizar os resultados*” (AV3).

É nossa convicção que a desorganização a que a aluna se refere respeita a um certo entusiasmo, mal contido por parte de alguns alunos voluntários, e não propriamente a erros cometidos no decorrer das sessões. A percebemos, algumas vezes, que certos alunos não continham a satisfação de se encontrarem com os parceiros (sobretudo no Lar), aspeto que considerámos não colocar em causa os resultados, pelo contrário, pois traduzia o gosto de se encontrarem naquele local, informação que registámos a nível da observação, que já referimos.

- **Importância do projeto para a promoção da leitura**

A pergunta número 8 pretendia saber a opinião dos alunos voluntários sobre a importância deste projeto em concreto para a promoção da leitura, sendo afirmativa a resposta das três alunas (Tabela XLIV).



Tabela XLIV. Importância do projeto para a promoção da leitura (Fonte: Elaboração própria)

8. Consideras o projeto importante para a promoção da leitura	Total	Percentagem
Sim	3	100%
Não	0	0%
<b>Total Geral .....</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

- **Influência do projeto Ler+Jovem na frequência de leitura**

A pergunta número 9 do questionário pretendia saber se com o projeto os alunos tinham lido mais do que o habitual, sendo afirmativa a resposta das três alunas voluntárias (Tabela XLV).

Tabela XLV. O projeto Ler+Jovem permitiu ler mais (Fonte: Elaboração própria)

9. Achas que com o projeto Ler+ Jovem passaste a ler mais	Total	Percentagem
Sim	3	100%
Não	0	0,0%
<b>Total Geral .....</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

- **Contributo das leituras feitas para melhorar a competência leitora**

A pergunta número 10 queria saber se os alunos consideravam que a sua competência leitora podia ter melhorado, tendo em conta a variedade das leituras realizadas no âmbito do projeto, ao que responderam afirmativamente (Tabela XLVI).

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela XLVI. As leituras realizadas e a melhoria da competência leitora (Fonte: Elaboração própria)

10. Consideras que as leituras que foram feitas contribuíram para melhorares a tua competência leitora	Total	Percentagem
Sim	3	100%
Não	0	0,0%
<b>Total Geral .....</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

- **Grau de envolvimento dos alunos no projeto e a influência na sua compreensão das diferenças entre gerações**

Perguntámos (pergunta 11 e 11.1) se consideravam que o seu envolvimento neste projeto tinha contribuído (ou não) para que compreendessem melhor as pessoas mais velhas, as quais têm necessidades e interesses diferentes, melhorando o seu relacionamento com elas e as três alunas responderam, de novo, afirmativamente (Tabela XLVII).

Uma disse que *“Ter contacto com várias pessoas com histórias e passados tão diferentes é bastante importante visto que abre os nossos horizontes relativamente à cultura e vivência de cada um”* (AV2); outra afirmou que *“O contacto com uma fase da vida praticamente oposta à minha, fez-me ver a importância dos saberes de quem já viveu muitas experiências e respeitar na sociedade as pessoas mais velhas. Passei a valorizar (ainda mais) a vida e a aproveitar o que ela oferece”* (AV3).

Tabela XLVII. Compreensão das diferenças intergeracionais e melhoria de relacionamento (Fonte: Elaboração própria)

11. Consideras que o envolvimento no projeto contribuiu para compreender as diferenças e melhorar o relacionamento com pessoas mais velhas	Total	Percentagem
Sim	3	100%
Não	0	0,0%
<b>Total Geral .....</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

- **Opinião sobre possível continuação do projeto**

A pergunta seguinte (número 12) pretendia saber a opinião dos alunos acerca da hipótese da continuação, ou não, do projeto, sendo a opinião das três alunas elucidativa quanto à sua prossecução (Tabela XLVIII).

Tabela XLVIII. Importância da continuação do projeto de leitura (Fonte: Elaboração

12. Consideras importante a continuação deste projeto de leitura	Total	Percentagem
Sim	3	100%
Não	0	0,0%
<b>Total Geral .....</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

- **Autoavaliação sobre melhoria do aproveitamento e comportamento no ano letivo**

Na pergunta seguinte (13) pretendíamos saber se os alunos achavam que tinham melhorado, ao longo do ano letivo, o seu aproveitamento e/ou comportamento, sobretudo na disciplina de Português (Tabela XLIX)

Relativamente ao seu desempenho à disciplina de Português, estas alunas consideram que o projeto teve pouco impacto, visto não perturbarem as aulas e o seu desempenho já ser bom e apenas AV3 informa ter melhorado o seu aproveitamento, no caso na disciplina de Desenho.

Tabela XLIX. Melhoria no aproveitamento/comportamento (Fonte: Elaboração própria)

13. Achas que esta experiência contribuiu para melhoraes o aproveitamento/comportamento na a Português ou em outras disciplinas	Total	Percentagem
Sim	0	0%
Não	3	100,0%
<b>Total Geral .....</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

- **Avaliação do projeto**

Pedimos aos alunos que classificassem, numa escala de 1 a 4 (sendo 4 o valor mais elevado, correspondente a Muito Bom), este projeto. As alunas atribuíram a classificação de Muito Bom, conforme tabela L, abaixo.

Tabela L. Classificação do projeto (Fonte: Elaboração própria)

14. Classificação do projeto	Total	Porcentagem
1- Insuficiente	0	0,0%
2- Suficiente	0	0,0%
3- Bom	0	0,0%
4- Muito Bom	3	100%
<b>Total Geral .....</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

Por fim, demos a liberdade de se exprimirem, acrescentando alguma questão ou assunto que, não tendo sido tratado no questionário, entendessem que podia ser importante para futuros projetos, mas só a aluna se manifestou, dizendo o seguinte: *“Este projeto devia ser repetido mais vezes porque, pessoalmente, gostei muito e sei que as pessoas visadas adoraram. Por isso, estas só sairiam beneficiadas com mais iniciativas deste tipo”* (AV3).

Relativamente ao desempenho escolar dos alunos e a sua eventual melhoria, podemos confirmar que dos 22 alunos que compunham o grupo turma, nem todos evoluíram ao mesmo ritmo, nem da mesma maneira, mas podemos confirmar que todos melhoraram os resultados a nível de comportamento e aproveitamento e que a partir do momento em que os trabalhos relativos ao projeto se iniciaram, melhoraram também consideravelmente a relação interpessoal e a frequência das leituras.

O que chamou a nossa atenção foi o entusiasmo com que participavam nas aulas e davam conta do seu próprio trabalho de pesquisa e das leituras obrigatórias, por exemplo leitura de poemas, contos e textos diversos, certos de

que seriam valorizados pela professora, não se poupavam a esforços, sem descurarem a atividade letiva, que sempre foi levada muito a sério por todos.

### **IV.3.3. Relatório de autoavaliação dos alunos participantes no projeto “Livro vai, livro vem, nós lemos+ e tu também”**

No fim do ano letivo, solicitámos aos alunos que avaliassem em que medida o envolvimento nesta atividade teria ou não contribuído para alterar os hábitos de leitura, a partir da proposta de quatro tópicos orientadores (Anexo 8) que os alunos acabaram por tratar como se de um questionário se tratasse, cujos resultados apresentamos mais abaixo, à medida que fomos analisando o conteúdo dos textos.

Dos 22 alunos envolvidos no projeto, não foi possível obter o contributo de todos por alguns não serem alunos da autora, continuarmos em contexto de pandemia do COVID 19, o ano letivo entretanto ter terminado e os alunos estarem em período de exames nacionais de modo a poderem transitar para o 12<sup>o</sup> ano; nestas circunstâncias, não foi possível manter contacto com os alunos de outros professores e apenas o aluno AV15 continuou a frequentar a biblioteca da escola e, perante todas estas contingências, dos 22 alunos acabaram por fazer o relatório apenas dez (45,5%), resultados que passamos a descrever.

**Tópico 1.** Em que medida é que a participação no projeto de leitura contribui para ler mais.

Consideraram ter lido mais por causa dos projetos de leitura 9 alunos (AV1, AV3, AV4, AV5, AV7, AV10, AV11, AV12 e AV15). Uma delas diz ser leitora frequente e gostar de ler. Comenta no seu relatório já ler regularmente, mas que *“existem outras realidades para as quais estas experiências me despertaram alargando assim o meu leque de interesse e, conseqüentemente, o género de livros e leituras que comecei a ter curiosidade de ler”* (AV3).

**Tópico 2.** As leituras obrigatórias impostas pelo programa escolar *matam* a vontade de ler e o gosto pela leitura.

À exceção de um aluno, todos os outros, de um modo mais contundente ou não, admitem que a leitura obrigatória não facilita o gosto pela mesma. AV3 é o único a dizer que para quem gosta de ler, como ele, não *mata* propriamente a vontade de ler, mas reconhece que “*nem todas as leituras impostas pelo programa são adequadas e acessíveis*” (AV3). AV6 e AV7 são mais críticos relativamente a este assunto, afirmando um que “*São as leituras obrigatórias que me fizeram deixar de gostar de ler. Tenho muita pena.*” (AV6), e o outro dizendo que “*Detesto leitura obrigatória e não leio. A escola desmotiva-nos da leitura*” (AV7).

**Tópico 3.** Propostas de alterações a realizar pelos responsáveis, se isso fosse possível.

A este tópico, AV6 e AV7 não fazem qualquer comentário; sete alunos (AV1, AV4; AV5, AV10, AV11, AV12 e AV15) são de opinião que eles é que deveriam escolher as suas leituras. Já um dos alunos considera importante que os jovens conheçam a literatura clássica, mas, na sua opinião, tem de haver uma abordagem mais estimulante “*para que a leitura tradicional e clássica não fique subalterna a novas formas de “ler” e se torne mais estimulante. Porque um livro ainda é o único meio em que o verdadeiro resultado surge da junção da imaginação de quem escreve e de quem lê*” (AV3).

**Tópico 4.** Os professores promovem, ou não, de um modo geral, o gosto pela leitura.

À exceção de AV7 que afirma claramente que os professores não promovem o gosto pela leitura, os restantes nove dizem que sim. Porém, embora a maior parte afirme que os professores se esforçam muito, um respondente diz que “*muitas vezes não são ajudados pelas obras que são obrigados a propor aos alunos*” (AV3); outro também diz que a forma como os professores promovem a leitura nem sempre é eficaz, acrescentando o seguinte: *A nossa professora, por exemplo, sugere uma leitura diferente de acordo com as características dos alunos e eu gostei de tudo o que me pediu para ler, exceto ‘Os Maias’*” (AV4).

O Anexo 9 apresenta, na íntegra, o relatório elaborado por um dos participantes.

### **IV.3.4. Conclusões do projeto “Livro vai livro vem, nós lemos+ e tu também”, sobre as respostas ao questionário de avaliação e autoavaliação aplicado aos alunos e relatório final**

O Projeto “Livro vai, livro vem, nós lemos+ e tu também” contou com a participação de 22 alunos voluntários e 18 membros adultos da comunidade, no caso utentes do Lar da Terceira Idade do Feijó e trabalhadores da empresa *Accenture*, um total de 40 participantes.

Realizámos seis sessões de leitura (quatro no Lar da Terceira Idade do Feijó e duas na *Accenture*), mas começámos por fazer uma entrevista a todos os participantes, como dissemos anteriormente, porque pretendíamos obter informações que nos permitissem tirar conclusões; do resultado das entrevistas demos conta, detalhadamente, nos itens anteriores.

Os parceiros tinham características muito diferentes uns dos outros; os trabalhadores da *Accenture* eram leitores e dos cinco participantes, quatro tinham formação académica superior, enquanto os utentes do Lar eram pouco escolarizados, exceção para uma utente que nos disse ter sido sempre boa leitora, até ao momento em que deixou de poder ver. Quanto aos alunos voluntários, embora nem todos se assumissem como leitores, veio a verificar-se que, no seu empenhamento pelas atividades, desenvolveram hábitos leitores e cultivaram o prazer pela leitura voluntária.

No Lar da Terceira Idade do Feijó, utilizámos também a técnica da observação a fim de retirarmos conclusões acerca das atitudes dos alunos voluntários junto das pessoas mais velhas e verificar como é que se manifestavam essas atitudes.

Apesar de os alunos saberem que estavam a ser observados, mantivemo-nos sempre distantes, procurando não interferir constatando-se que os jovens

agiam com um à vontade considerável, bastante autônomos e pondo em prática decisões previamente tomadas na preparação das sessões em que participaram.

Uma vez que temos a percepção de que a troca de experiências intergeracionais proporciona melhorias apreciáveis às pessoas mais velhas, sobretudo a nível cognitivo, quisemos ver como se fortaleciam os laços afetivos entre as partes e de que forma a transferência de cultura e valores era recebida e aceite pelo mais novos, visto que, após as sessões de leitura, havia sempre um debate de ideias onde os mais velhos, tirando raras exceções, tomavam a palavra e davam a sua opinião, o que os jovens ouviam atentamente.

Tivemos já a oportunidade de afirmar a importância que esta técnica teve no decorrer dos trabalhos, por termos podido constatar a empatia, atenção, delicadeza e respeito evidenciado pelos jovens e do *feedback* positivo recebido por parte dos responsáveis pelo Lar, relativamente às atitudes do grupo de alunos voluntários. Por isso, consideramos que os objetivos foram cumpridos, embora, como também já dissemos, as restrições impostas pela COVID 19 tenham limitado a nossa ação em ambos os parceiros.

Concluídas as sessões de trabalho/leitura nas entidades parceiras, procedemos à avaliação dos trabalhos para o que usámos duas ferramentas: um questionário de avaliação do projeto “Livro vai, livro vem, nós lemos+ e tu também” (Anos letivos 2018/2019 e 2019/2020) e de autoavaliação de desempenho, aplicado *online* aos 22 alunos voluntários, e um relatório, para o qual propusemos quatro tópicos que os alunos trataram como se se tratasse de um questionário, mas isso não dificultou a leitura dos resultados.

Os tópicos davam orientações para obtermos informações/opiniões acerca da percepção dos jovens sobre o ato de ler, enquanto voluntários da leitura, em comparação com a realizada em contexto escolar; queríamos também saber as alterações que proporião aos responsáveis, se tivessem essa possibilidade, e a opinião sobre o papel dos professores na promoção da leitura.

Ao questionário de autoavaliação responderam apenas três alunas (13,6%) e o relatório foi feito por dez (45,5%), o que *a priori* poderia levar-nos, em parte, a concluir que a adesão à avaliação do projeto esteve aquém do expectável, se tivermos em conta o entusiasmo dos alunos desde a preparação do projeto



(reuniões de preparação, que incluía a seleção de leituras e de materiais para usarmos, e a planificação das atividades) até à concretização final, as sessões de leitura, onde a interação com os parceiros e o empenhamento nas tarefas foram dignos de nota. No entanto, temos a convicção de que esta fraca adesão ficou a dever-se em grande parte à pressão causada pela proximidade dos exames nacionais do 11º e 12º anos de escolaridade, aspeto muito importante na vida estudantil destes os alunos, que lutam pela obtenção de classificações que lhes permitam ter acesso ao Ensino Superior.

Apesar da pouca percentagem de respostas, sobretudo dos questionários, os alunos deixam perceber que o trabalho de projeto foi do seu agrado, classificando-o de *Muito Bom*, embora não tivesse grande impacto nem nas aprendizagens, nem no comportamento uma vez que eram boas alunas e tinham bom comportamento.

As alunas (AV1, AV2, AV3), que participaram ativamente em todas as fases do trabalho desenvolvido, realçaram a visita aos parceiros e o convívio como a atividade mais importante e consideraram que o projeto devia continuar por terem a convicção da importância de que se revestiu para todos, com particular enfoque nos parceiros.

Nos relatórios de avaliação, os alunos reconhecem ter lido mais. Achamos particularmente interessante a opinião do aluno AV4 ao dizer “(...) *li muito mais, porque houve um conjunto de atividades muito sedutoras, para mim, e a nossa professora é muito entusiasta a falar de livros e de leituras, partilhando connosco e ouvindo as nossas sugestões*” (AV4); AV7 diz: “*Li mais por causa dos projetos*” (AV7), mas afirma que a escola não motiva os alunos para a leitura, o que está relacionado com as leituras obrigatórias, que desaprova, e, na sua opinião, os professores também não promovem o gosto pela leitura.

Da análise dos relatórios concluímos que estes alunos, todos envolvidos no projeto “Livro vai, livro vem, nós lemos+ e tu também, leram mais. O aspeto mais criticado pelos alunos tem a ver com a leitura obrigatória, imposta pelos programas nacionais de português. O aluno AV6, por exemplo, o único a dizer não ter lido mais por causa do projeto, informa ter sido leitor, mas foi perdendo

esse gosto por causa das leituras obrigatórias, embora não tivesse dado qualquer sugestão ou feito uma proposta para uma eventual alteração, se fosse possível.

### **IV.3.5. Discussão de resultados**

Para responder à questão levantada pelo problema: *Qual o interesse que o recurso à leitura/a aquisição de competência leitora/as bibliotecas escolares têm para os adolescentes*, enquanto alavancas para a inclusão social, pesquisamos autores diversos, lemos teses e procurámos obter respostas a partir do nosso estudo de caso e, após a descrição dos elementos de trabalho que utilizámos no estudo de caso que temos vindo a apresentar, passamos à discussão dos aspetos mais relevantes, tendo em conta os dados obtidos.

Alves-Mazzotti diz que os estudos de caso devem constituir uma “*situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão*” (Alves Mazzotti, 2006, p. 650), caso contrário terão pouco interesse, porque o caso é, muito frequentemente, o local onde se obtêm os dados, por isso considera fundamental a seleção de critérios para que se proceda verdadeiramente a um estudo de caso e evitar, ainda de acordo com o mesmo autor, que o interesse dos resultados não fique restrito e possa servir para um debate académico que resulte em melhorias no ensino e na aprendizagem, com benefício para os alunos.

Os parâmetros que escolhemos e que justificámos no Capítulo I, Metodologia, foi a aplicação de questionários a alunos e professores, entrevistas a alunos voluntários e a parceiros do projeto de leitura e ainda a observação dos alunos durante a sua atuação no Lar de Terceira Idade do Feijó, técnica utilizada apenas nesta entidade parceira, cujo resultado detalhámos no Capítulo IV.

O questionário que aplicámos aos alunos surgiu depois de ter sido aplicado um pré teste. Como já dissemos, a decisão de retirar perguntas surgiu depois de alguns alunos nos terem dito que os questionários eram extensos e de difícil compreensão, pelo que foram suprimidas as perguntas relativas à frequência de atividades culturais e recreativas, classificação de programas preferidos e a

periodicidade de ida a teatro, cinema ou museus, bem como a questão que inquiria sobre com quem e em que locais frequentavam aquelas atividades, perguntas incluídas no questionário anterior. A razão que nos levou a suprimir estas questões, para além de reduzir o número de perguntas, um dos nossos objetivos, foi também termos a perceção de que a frequência daqueles locais só se fazia em contexto escolar, com os professores, como atividades curriculares ou extracurriculares, nomeadamente a ida ao teatro ou a visita a museus, dados que os alunos confirmam no pré-teste. Já no que respeita o cinema, informam que vão com os amigos e familiares, informações não eram determinantes para as conclusões que pretendíamos conseguir. Foi também suprimida uma pergunta que questionava os alunos acerca da sua competência leitora, por considerarmos que uma outra que os inquiria acerca da sua perceção enquanto alunos duplicava a informação.

Outra questão eliminada foi uma pergunta aberta em que se pedia aos alunos que respondessem *O que é para ti a leitura?* Nas respostas dadas no pré teste, verificámos que os alunos associavam a leitura à atividade escolar e às aprendizagens respondendo de uma forma desadequada, por vezes irreverente, pelo que decidimos retirá-la. Este conceito de leitura associada à escola e aprendizagens é também referida por Silva que afirma que os alunos “*Associam-na às leituras que são «pressionados» a fazer na Escola*”(Silva, 2009, p.60), ideia que se relaciona com a opinião dos nossos alunos que também se referem à escolha, raramente adequada, feita pela obrigatoriedade dos programas e por isso acabam por rejeitar as leituras sugeridas em qualquer contexto por pais, professores ou mesmo pelos amigos.

Nesta mesma linha de pensamento, Martins diz que a leitura feita na sala de aula é associada, pelos alunos, às aprendizagens e ao seu carácter obrigatório, por isso “*(...) a BE assume-se como um espaço em que a leitura está associada ao prazer e à descontração, sem constrangimentos (...)*”(Martins, 2016, p. 52), sendo o local onde é possível encontrar, facilmente, variedade de recursos e usufruir de um ambiente propício à prática da leitura, opinião que partilhamos por considerarmos que a frequência das bibliotecas deve começar cedo na vida das crianças; se esta experiência for positiva, cremos que, na adolescência, a frequência é mais profícua. É nossa convicção, tal como de outros autores, que a

motivação para a leitura não é da exclusiva responsabilidade da escola e dos professores, pois os hábitos e a frequência de leitura são o efeito de outros fatores como por exemplo o meio socioeconómico e a qualidade da instrução que os jovens têm.

Fizemos referência a este aspeto quando demos a nossa opinião relativamente aos alunos de origem PALOP, a propósito do parecer dos professores ao considerarem que estes têm menos competências leitoras quando comparados com os seus colegas. Dissemos a este respeito que, quando provêm de meios familiares mais carenciados e menos letrados, estes têm mais dificuldades do que aqueles que, no país de origem, já adquiriram mais competências linguísticas e têm familiares mais letrados, a exemplo de todos os outros jovens.

Ainda para corroborar este dado adquirido, referiremos que um dos alunos voluntários, concretamente AVPALOP<sub>1</sub>, que em diversos momentos se afirma leitor, provém de um meio socioeconómico favorecido (a mãe tem formação académica superior), pelo que se enquadra num padrão diferenciado, mas não é exceção.

É possível confirmar que a maior parte das questões do questionário se mantiveram, apesar de se ter verificado alterações pontuais na sua redação e que das 23 perguntas, apenas uma pode ser considerada aberta (Pergunta 22. Qual a tua disciplina preferida?). Contudo, em algumas perguntas era possível dar uma justificação da sua preferência, mas os alunos não selecionaram esta opção.

Uma das questões que considerávamos fundamentais tem a ver com a preferência de leitura, questão colocada e na qual se verificou uma quase igualdade entre os que apreciam ler livros e os utilizadores de websites; no questionário que serviu como pré teste pedíamos que nos indicassem a secção preferida nos jornais, tipo de revistas e assuntos acedidos em Websites, detalhe que suprimimos inquirindo apenas acerca da preferência pelo tipo de livros, sendo a ação/aventura a tipologia preferida em ambos os casos, seguida de histórias românticas. Nas restantes tipologias acentuam-se as diferenças sendo a mais notória a respeitante à poesia, situada, no questionário definitivo, no 10º lugar da tabela, entre as onze escolhas possíveis.

Apesar de o número de alunos que prefere ler em suporte impresso ser ligeiramente superior aos que optam pelo digital, verifica-se, contudo, que a frequência de leitura regular, isto é, todos os dias ou algumas vezes difere pouco dos que o fazem em suporte digital.

Esta confirmação está de acordo com a informação dos nossos alunos ao afirmarem, frequentemente, que a leitura em suporte papel é mais prazerosa, assim como os parceiros da empresa onde realizámos o projeto, embora estes leitores enfatizem aspetos como a portabilidade e o baixo custo deste recurso.

A pergunta que inquiria sobre a frequência da leitura voluntária teve uma correção na sua redação definitiva; no entanto, confirmamos que em ambos os casos é a opção *raramente* (pré teste) ou *quase nunca/nunca* (questionário definitivo) que os alunos mais referem; nas restantes opções, constatamos algumas alterações, que julgamos pouco significativas. No pré teste, pedimos aos alunos que nos indicassem o número de livros que teriam eventualmente lido no último ano, informação que retirámos do teste definitivo. Pensamos que este dado podia causar constrangimentos, obrigando a uma resposta pouco criteriosa, apesar do anonimato dos questionários.

Sobre a proveniência dos livros lidos, verificamos que a opção *comprada* é a indicação apresentada pela maioria dos alunos, com a possibilidade de os adquirirem na biblioteca escolar, por empréstimo, a ser a última opção, o que nos leva a concluir que neste período de tempo os alunos frequentaram pouco a biblioteca. Cabe aqui referir que este período coincidiu com o das restrições devidas à COVID 19, por isso não podemos afirmar se os alunos teriam ou não recorrido mais ao empréstimo domiciliário, se tivessem essa possibilidade.

Quando os alunos dizem não dispor de tempo para a leitura, cremos que uma das razões pode ter a ver com o excesso de tempo que passam na escola com aulas ou outras atividades, para além de trabalhos de casa que quase sempre têm, deixando-lhes pouco tempo para a leitura recreativa.

É legítimo que os jovens procurem na leitura algo de que gostem, com que se identifiquem, como entrar nas histórias através das personagens, mas se a leitura “(...) *não for bem motivada, na medida em que ela pressupõe, basicamente, uma pluralidade de competências, a linguística, a cognitiva, a*

*cultural e a social*” (Silva, 2008, p. 61), a leitura na adolescência torna-se uma atividade de difícil aceitação. Diz Martins que a função da leitura é “*saber porque lê e para que lê (...)*” (Martins, 2016, p.27), fator decisivo, afirma, para adquirir o hábito e o prazer de ler.

Sobre a frequência da biblioteca escolar, constata-se que a maioria dos alunos não a frequenta ou fá-lo pontualmente para requisitar livros, pesquisar na Internet ou fazer algum trabalho de casa. A este respeito, justifica-se dar os seguintes esclarecimentos: há alguns fatores que podemos enumerar para justificar a fraca afluência da biblioteca, como por exemplo, o horário de aulas dos alunos com um pequeno intervalo entre elas, e terminadas, regressam a casa; também o período que se seguiu à COVID 19 impôs muitas limitações tanto na permanência no espaço como no empréstimo/utilização de materiais. Antes deste período, podemos afirmar que a biblioteca escolar era o lugar que os alunos, precisamente os do Ensino Secundário, escolhiam para estudar ou ler aproveitando os períodos sem aulas.

Por fim, verifica-se que, com raras exceções, os alunos têm uma perceção positiva ou bastante positiva, acerca da sua competência como alunos, ideia não muito distante daquela que os mesmos consideram ser a opinião dos seus professores. Também inquiridos sobre a sua disciplina preferida, os alunos mencionam uma variedade considerável de opções sendo a disciplina de Inglês a mais referida.

No que respeita à participação de professores no questionário que lhes foi aplicado, consideramos que a mesma fica aquém do expectável, sendo a maioria dos respondentes do género feminino e só 50% dos professores pertencem ao quadro do agrupamento. É conveniente esclarecer que este questionário foi previamente testado com a participação de um pequeno número de docentes a quem pedimos esse apoio, todos professores do quadro; o envio do questionário aos docentes foi da responsabilidade do diretor do Agrupamento.

Embora se digam frequentadores da biblioteca, quando questionados sobre a forma como a utilizam verificamos que se limita a consulta de documentos, pesquisa ou a acompanhar as turmas a alguma atividade normalmente dinamizada pela biblioteca. Quando apontam alguma fragilidade

não a identificam claramente e nunca dão sugestões para a melhoria do serviço prestado pela BE. Julgamos que os professores, apesar de reconhecerem o potencial das bibliotecas, não as usam de acordo com o interesse que lhe conferem, indo de encontro ao que Balça e Fonseca (2012) apontam no seu estudo, *Os docentes e a biblioteca escolar: uma relação necessária*.

Confirmamos que os professores conhecem a biblioteca e o seu acervo, que consideram razoavelmente bom; no entanto, o seu envolvimento em atividades propostas ou articuladas com a BE, embora exista, nos temas que nós consideramos essenciais, os que se prendem com a *Discussão da problemática e dos resultados dos alunos ao nível das competências de leitura* e ainda a *Colaboração em atividades de dinamização do envolvimento das famílias no que respeita à melhoria das competências leitoras* (pergunta 7 do questionário), o envolvimento docente é pouco significativo se compararmos com a relevância de que o assunto se reveste.

Esta constatação parece-nos confirmar a hipótese 2 (H2) quando dissemos ter a perceção de que os professores mantêm uma mentalidade que não permite desenvolver trabalho colaborativo com a biblioteca, continuando a ver a sala de aula como único e exclusivo local de acesso ao conhecimento, não valorizando a biblioteca como parceiro no desenvolvimento de projetos transversais ao currículo, como já explicitámos.

Enquanto docente, pudemos testemunhar que algumas vezes os professores comentam a fraca afluência de pais e encarregados de educação na escola para obter informações dos seus educandos, sobretudo daqueles que evidenciam mais necessidades a nível da aprendizagem e das atitudes. No entanto, quando surge a oportunidade para debater estas matérias mais sensíveis e incluir os encarregados de educação, isso não acontece, como a resposta ao questionário confirma, embora documentos orientadores da biblioteca, nomeadamente o Modelo de Avaliação da BE, sugira, num dos seus quatro domínios um item que aponta para o *Envolvimento e mobilização dos pais, encarregados de educação e famílias* (Domínio C: Projetos e parcerias; C.2). Diz Sousa (2003) que os pais têm um papel a desempenhar na escola que vai além da sua participação em reuniões ou falar com os filhos sobre o seu desempenho escolar. O autor refere que pais e encarregados de educação devem “*Estar*

*presentes em reuniões formais ou informais da escola, organizadas para explicar quais as actividades [SIC] da escola bem como para expor trabalho feito, ou a fazer, pelos alunos; participar em festas, visitas de estudo”* (Sousa, 2003, p.195). Concordamos com o exposto, mas pensamos que não há, em Portugal, uma política de abertura das escolas ao exterior, embora se advogue o contrário.

Retomando o assunto em análise, o questionário dos professores, verificamos que estes têm a respeito da biblioteca uma opinião muito favorável relativamente à promoção da leitura, assim com ao seu impacto nas competências dos alunos. Esta também é a nossa convicção; no entanto, urge reconhecer a *relação necessária* entre os professores e as bibliotecas, de que Balça e Fonseca (2012) falam, integrando a biblioteca nas práticas docentes, articulando-a com os *curricula* e, assim, colocá-la realmente ao serviço das aprendizagens. Também o referencial *Aprender com a biblioteca* escolar é um documento essencial, associado ao trabalho das bibliotecas escolares que inclui, desde 2017, os alunos do Ensino Secundário (Conde, Mendinhos e Correia, 2017), decisão tomada depois de confirmado o impacto da implementação do referencial nos restantes graus de ensino. A iniciativa, refere aquele documento, insere-se num *“movimento internacional mais amplo, impulsionado pela UE e muitos estados (...) capazes de dar corpo à missão das bibliotecas escolares nas aprendizagens e de mostrar a importância do trabalho colaborativo neste domínio (...)”* (Conde, Mendinhos e Correia, 2017, p. 9).

O mesmo documento chama a atenção para a *complementaridade* verificada entre os descritores presentes no documento e as disciplinas curriculares; dizem as autoras que, o mesmo deve ser tido em conta, competindo *“(...) às estruturas educativas e aos professores salvaguardar a inclusão da biblioteca nas estratégias e objetivos educativos e curriculares da escola (...)”* (Conde, Mendinhos e Correia, 2017, p. 10).

É nossa convicção haver professores que desconhecem, ainda, alguns documentos orientadores das bibliotecas, daí que o modo como a utilizam possa ser pouco interessante. A maioria conhecerá o Modelo de Avaliação das Bibliotecas relativamente, por exemplo, no domínio do apoio ao currículo e intervenção na ação pedagógica (domínio A - Currículo, literacias e



aprendizagem) e o domínio B, Leitura e Literacias, que inclui os itens “*Desenvolvimento de iniciativas de promoção da leitura e Atividades de treino e aprofundamento da competência leitora*” (Rede, 2018).

Compete aos professores bibliotecários dar a conhecer este e outros documentos igualmente importantes a toda a comunidade, tarefa que creio não ser descurada; contudo, e ainda de acordo com o que temos vindo a relatar, acreditamos que a melhoria destas condições passa pela mudança de mentalidades, e porventura, por uma aplicação de critérios de avaliação dos alunos menos focados nos exames nacionais e que abrangam competências necessárias ao mundo exterior.

Ainda a propósito do Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar, referiremos que foi no âmbito do domínio C, Projetos e parcerias, onde se inclui o projeto *Livro vai, livro vem nós lemos+ e tu também*, nomeadamente o item 1. *Participação em projetos e iniciativas de parceria interna e externa* que, como já foi dito, foi financiado, pelo que, independentemente das dificuldades que tivemos de enfrentar, igualmente referidas, nos tivemos de submeter a uma avaliação por parte da entidade promotora, no caso, a Rede de Bibliotecas Escolares.

Sobre a avaliação feita pelos alunos acerca da sua participação no projeto supracitado, cremos que o mesmo justifica a hipótese 1 (H1), listada no capítulo I, onde dissemos: *Supomos que as bibliotecas escolares (BE) podem contribuir para o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos e conseqüente melhoria dos seus resultados académicos, e ainda de competências transversais ao currículo, nomeadamente, princípios, atitudes e valores, através da implementação de projetos.*

Tendo em conta o resultado do relatório de avaliação feito por 10 dos 22 alunos voluntários que participaram no projeto *Livro vai, livro vem, nós lemos+ e tu também*, concluímos que leram mais, incluindo aqueles para quem a leitura não fazia parte do seu cotidiano. Ficamos com a perceção de que este tipo de leituras voluntárias e feitas por prazer, fora do contexto escolar, é do gosto dos alunos, os quais referem muitas vezes que a leitura obrigatória lhes desagrada e, embora compreendendo a necessidade do cumprimento dos programas, cremos

que seria interessante/importante ter em atenção o que dizem os jovens a respeito da leitura.

Sobre esta matéria, Santos (2000) traça o perfil dos alunos do Ensino Secundário e diz que de um modo geral gostam de ler, atividade que fazem com regularidade, com práticas de leitura que incluem vários géneros literários, mas quando se pronunciam sobre as leituras na escola a opinião não é tão consensual porque enquanto uns a consideram essencial para o prazer de ler, “*outros assumem uma postura crítica ao acusarem a escola de não criar condições propícias a uma apetência pela leitura.*” (Santos, 2000, p. 131), crítica que se assemelha à manifestada pelos nossos alunos, assunto que abordaremos mais adiante.

Num outro estudo, Silva (2009) refere-se aos hábitos de leitura dos jovens, em que apenas 10%, numa amostra de 800, afirmam ler todos os dias, resultados que não diferem muito daqueles que obtivemos no nosso estudo.

Fruto da nossa convicção e de resultados em diferentes estudos, há um momento na vida dos adolescentes em que a leitura não faz parte dos seus hábitos diários. Uma reflexão sobre o que nos dizem, pode ajudar-nos a tirar ilações. Santos, a propósito do seu estudo, diz que do universo estudado “*(...) a grande maioria foi incentivada para a leitura e usufrui de condições propícias ao cultivo do hábito de ler*” (Santos, 2000, p. 130); diz também que têm livros em casa, provêm de um meio socioeconómico onde se lê e compram livros, mas quando o assunto diz respeito à escola, a opinião é diferente, como já dissemos, pormenor que se aproxima daquilo que os nossos alunos também nos respondem quando lhes perguntámos se *As leituras obrigatórias impostas pelo programa escolar “matam” a vontade de ler e o gosto pela leitura* (Anexo 8, tópico 2). O que fazer, então?

Na nossa opinião, impõe-se uma resolução para aquilo que consideramos um problema e que é a escolha das leituras obrigatórias no Ensino Secundário, para o que os alunos chamam a atenção frequentemente. Muito embora nos pareça importante que os mais novos conheçam os autores clássicos, julgamos pertinente modernizar a abordagem aos temas. Parte das obras que são sugeridas nos programas de Português do Ensino Secundário, em Portugal, (falamos de

*Farsa de Inês Pereira, Os Maias e Memorial do Convento*) apresentam uma panorâmica particular no que respeita os afetos, por exemplo, aspeto que pode ser explorado, uma vez que a temática amorosa é cativante para esta faixa etária.

Do estudo que fizemos podemos concluir o seguinte: de um modo geral, os jovens afirmam não gostar de ler. Pensamos que a leitura a que se referem diz respeito às obras de leitura integral obrigatória na disciplina de Português que consideram desadequada às suas idades; ao associarem a leitura à escola e às aprendizagens, descartam a leitura de um modo geral. Porém, quando convidados a participar nas atividades de leitura que a biblioteca escolar promove regularmente, de que é exemplo o projeto *Livro vai, livro vem, nós lemos + e tu também* e outros que a autora promoveu anteriormente, as leituras assumem um carácter diferente e os alunos, tendo a liberdade de escolher, muitas vezes preferem que sejam os professores a fazê-lo, mas envolvem-se em todos os procedimentos, dão opiniões e tomam decisões.

Consideramos importante a continuação de projetos de leitura voluntária que permita aos jovens encontrarem uma forma de ler diferente da que fazem em contexto escolar, que ocorra, preferencialmente, fora do espaço da sala de aula ou mesmo da escola, que os motive, lhes estimule a curiosidade e o querer voltar ao tempo mágico da leitura que era feita na infância, enquanto nós, adultos, professores e pais, nos consciencializemos de que a leitura obrigatória não cria leitores. É que, como diz Silva (2002) um leitor ganha-se ou perde-se por muito pouco, por isso “*as finalidades das Bibliotecas andam em torno da participação da cultura e do ser e conhecer mais – ligam-se à informação, à formação e à fruição e ao lazer*” (Silva, 2002, p.189).

### **V. 1. Introdução**

Neste capítulo apresentamos as conclusões do nosso trabalho de investigação, sintetizando-as de acordo com a estrutura do trabalho e começando pela confirmação das hipóteses listadas no capítulo I. Em segundo lugar, expomos as conclusões da metodologia que foi utilizada, baseada em teorias de autores nacionais e estrangeiros sobre os conceitos de ler, leitor, leitura, hábitos de leitura, literacia, competência leitora e sobre aspetos e estratégias ligados à motivação leitora e ainda do papel das bibliotecas escolares enquanto recurso educativo essencial ao processo de ensino aprendizagem. Por fim, damos sugestões para futuros trabalhos de investigação.

### **V.2. Confirmação de hipóteses**

No Capítulo I deste trabalho apontámos duas hipóteses que passamos a indicar novamente para assinalar a sua validade.

H1 - Supomos que as bibliotecas escolares (BE) podem contribuir para o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos e conseqüente melhoria dos seus resultados académicos, e ainda de competências transversais ao currículo, nomeadamente, princípios, atitudes e valores, através da implementação de projetos.

Esta hipótese confirma-se. Com a recente alteração na legislação onde se destaca a biblioteca escolar, o seu papel na macroestrutura que é a escola, as instituições de apoio a nível Internacional, IFLA/UNESCO, a Rede de Bibliotecas Escolares e o Plano Nacional de Leitura a nível nacional e ainda instituições a nível local, como por exemplo o Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE) têm contribuído para que as bibliotecas se destaquem no processo de ensino aprendizagem.

Os projetos financiados têm possibilitado a modernização dos acervos e equipamentos, com destaque para os projetos de leitura, sobretudo a nível dos primeiros anos de escolaridade, mas também em todos os graus de ensino, incluindo o ensino superior, de modo a consciencializar a população em geral da importância da leitura enquanto alavanca social.

Da bibliografia consultada destaca-se o papel das bibliotecas, bens e serviços que disponibilizam, atualmente com particular enfoque para as mudanças tecnológicas que se estão a verificar e que, inevitavelmente, atingirão as bibliotecas devido à “*complexidade dos novos usuários, advindo da Internet e da educação a distância*” (Garcez e Rados, 2002, p. 47).

Nos questionários aplicados aos alunos no início da implementação do projeto, a maioria dos respondentes considerou importantes as atividades dinamizadas pela biblioteca.

Além disso, os alunos voluntários foram sempre avaliando muito positivamente todas as atividades que se desenvolveram. Da nossa observação e do resultado das entrevistas e do relatório final, elaborado pelos alunos, observámos um grande entusiasmo ao longo de todo o percurso e os alunos referem terem passado a ler mais, inclusive alguns que afirmaram inicialmente não serem leitores.

Temos ainda a acrescentar, no que toca a princípios, atitudes e valores, que a postura dos alunos em especial em relação aos parceiros idosos, foi uma revelação. A atenção, o respeito, a empatia e o carinho manifestados pelos alunos confirmam ser positivo trabalhar a melhoria de competências sociais e a integração dos jovens na sociedade, como um todo.

H2 – Consideramos que as bibliotecas escolares, enquanto microestrutura da macroestrutura escola, continuam a não ser devidamente valorizadas, especialmente no que diz respeito aos professores que não alteraram, ainda, a mentalidade que vê na sala de aula o único e exclusivo local de acesso ao conhecimento, não se envolvendo como parceiros no desenvolvimentos de projetos transversais ao currículo, numa perspetiva de trabalho colaborativo, dificultando o acompanhamento da rápida evolução social e do próprio desempenho da escola, como um todo.

Pensamos que esta hipótese se confirma pela experiência de vinte anos da autora como professora bibliotecária e coordenadora das bibliotecas do AEJB; pelos resultados de investigações que confirmam esta realidade, cuja bibliografia consultámos; pela percentagem ínfima de frequência das nossas bibliotecas pelos professores e, por último, pela adesão pouco significativa dos mesmos, no preenchimento dos questionários aplicados no agrupamento de escolas durante o projeto, o que permite confirmar que a maior parte dos professores ainda não se consciencializou das vantagens da biblioteca e não incentiva os alunos a frequentá-la.

Estudos que se têm vindo a realizar no país e no estrangeiro, dão conta da importância das bibliotecas, da sua relevância no processo de ensino aprendizagem e há conclusões que apontam para a necessidade de se criarem condições para o melhoramento do seu desempenho, nomeadamente a nível de meios eletrónicos, mas também no trabalho colaborativo entre os professores bibliotecários e os professores das disciplinas curriculares, caso de Balça e Fonseca (2012) quando afirmam que os professores dão valor à biblioteca, mas não a usam de acordo com a importância que lhe atribuem e dizem também que o contexto pedagógico origina práticas colaborativas que implicam uma gestão adequada da coleção a qual “(...) é cada vez mais um conjunto de recursos dinâmicos em que o responsável pela sua gestão deve actuar [SIC] como intermediário no acesso, selecção [SIC], e avaliação dos recursos” (Balça e Fonseca, 2012, p. 70).

Nos questionários aplicados aos professores no AEJB é possível verificar que a maior parte afirma que o impacto da biblioteca nas competências leitoras dos alunos é importante e alguns deles vão assistir a atividades dinamizadas pela BE mas, de facto, não se envolvem nem na organização nem no planeamento das atividades tendo em atenção que seria importante a integração das matérias curriculares. Desta forma, é difícil a biblioteca contribuir mais e melhor para as aprendizagens.

Ainda sobre esta matéria, Gasque e Casarin (2016) advogam que a aprendizagem da leitura deve ser ampliada “por meio de atividades colaborativas, conectadas e diversificadas”. Também Balça e Fonseca (2012)

consideram que entre os professores e a BE deve existir “*uma relação necessária*” para apoiar o desenvolvimento curricular.

### **V.3. Conclusões gerais**

A metodologia adotada neste trabalho insere-se nas designadas metodologias qualitativas abordadas por Lessard- Hébert, Goyette e Boutin (2005), Albarello et. al.](1997) e Ruas (2022), recorrendo ao estudo de caso, por se tratar de uma metodologia que se usa quando as condições contextuais são o próprio objeto da investigação, podendo recorrer-se às técnicas qualitativa e quantitativa na recolha de informação. Recorremos à técnica de inquérito, através do questionário e à entrevista estruturada e ainda à observação, mas também utilizámos nos questionários algumas perguntas abertas, para colmatar fragilidades das técnicas mencionadas.

Foi baseada em hipóteses confirmadas no ponto V.1 deste capítulo e na definição de objetivos para a escolha de questões a estudar e técnicas a utilizar, no caso, qualitativas e quantitativas.

Após ter analisado teoria consultada a nível de Portugal, Espanha e França e da leitura dos resultados de estudos realizados pela OCDE e pela Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal sobre as competências leitoras dos portugueses, numa lógica de *investigação ação* e articulação de conceitos de *trabalho colaborativo*, e ainda do estudo de caso que realizámos no Agrupamento de Escolas João de Barros, é possível destacar as seguintes conclusões gerais:

Os conceitos de ler, leitor e leitura, literacia, competência leitora e motivação leitora têm sido amplamente tratados por muitos autores que lemos e estudámos para aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre esta matéria e concluir que todos estão interligados e em evolução, não sendo possível fixar-lhes significados, mas é possível dizer que todos eles contribuem para apoiar o

trabalho de promoção da competência leitora e permitem criar estratégias dessa mesma competência.

Etimologicamente, ler significava particularmente *tomar conhecimento por meio da leitura; decifrar ou interpretar; dizer em voz alta, algo que está escrito*. Ao longo dos tempos, estas definições implícita ou explicitamente mantiveram-se, mas foram dados contributos, nem sempre consensuais, para completar o seu significado, em particular nas abordagens do final do século XX e nas duas primeiras décadas e início da terceira do século XXI, conforme referimos no Capítulo II.

Maria Jorge (1996) interliga os conceitos de ler e de leitura como um *ato cultural* de tudo o que nos rodeia e Elvira Santos (2000) aproxima-se desta abordagem e diz que a leitura dá acesso ao saber, autonomia e permite à pessoa “(...) *compreender melhor o mundo que a rodeia bem como de dar resposta a solicitações de natureza social, técnica e profissional*” (Santos, 2000, p. 22).

Outro conceito ligado ao ato de ler é o de leitor que como Manguel (2010) afirma é aquele que consegue ler qualquer coisa (um livro, uma pauta de música, etc.), mas também se inclui neste conceito que leitor é aquele que tem hábitos de leitura, ou ainda que é necessário ter a preocupação de apoiar o potencial leitor, tendo em atenção as capacidades cognitivas individuais, invocando as múltiplas inteligências do ser humano de acordo com Gardner, Kornhaber e Walker (1998).

Todos dizem que aprender a ler favorece a autonomia das aprendizagens e prepara os jovens para os desafios que a sociedade, cada vez mais exigente, lhes impõe, por força das constantes mudanças sociais e educacionais (no sistema educacional, acrescentámos nós), retomando a questão dos hábitos de leitura, no que respeita aos adolescentes, que são os elementos centrais do nosso estudo, Silva crê que se quisermos que leiam a escola tem de dar “(...) *o passo certo na escolha das leituras(...)*” (Silva, 2009, p.61).

Ficámos com esta mesma ideia quando, no fim do capítulo IV, apresentámos as conclusões de alguns dos nossos alunos, os quais frequentemente falavam da desmotivação provocada pela obrigatoriedade de ler



obras escolhidas pelos programas. Silva (2009) é de opinião que a leitura, nesta faixa etária, só pode acontecer se os livros forem escolhidos por quem conhecer bem os jovens. Considera que professores e linguistas devem fazer parte das equipas de trabalho, porém “*os psicólogos, os psiquiatras, os sociólogos e os pediatras deverão ter também o seu lugar nesse grupo de reflexão e decisão sobre esta matéria*” (Silva, 2009, p.61), conclusão a que chegou depois de um estudo em que envolveu 800 adolescentes do ensino secundário, de escolas públicas e particulares.

O conceito de literacia desenvolvido neste trabalho é um termo que surgiu nos anos 1980 e começou por estar associado “*às competência de leitura e escrita (...) mas o sentido do termo literacia e os vários conceitos utilizados para o descrever têm tido diferentes significados atribuídos (...)*” (Milhano, 2015, p. 61), evoluindo até ao de literacia da informação. Acaba por estar relacionado com os conceitos acima abordados e os desenvolvimentos explanados no capítulo II.

Relativamente ao termo competência leitora existem variados trabalhos mais focados nas atitudes para atingir aquela competência, mas Cuevas especifica que “*Las competencias conforman un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí*” e considera, tal como muitos investigadores, que devemos atuar precocemente na escola e possibilitar aos alunos a aprendizagem ao longo da vida (Cuevas, 2008, p.9).

A propósito do conceito de competência leitora e ainda o de literacia analisámos comparativamente estudos da OCDE (Capítulo III deste relatório) e constatámos que os resultados disponíveis no programa PISA realizados em 2000, 2009 e 2018, referentes a alunos de 15 anos, demonstraram que neste lapso de tempo houve uma consistente melhoria na competência leitora dos alunos portugueses com 22 pontos acima do obtido no primeiro estudo de 2000 e com uma pontuação média de 492, com 5 pontos abaixo da média da OCDE.

Do que temos vindo a esclarecer sobre conceitos, não é possível fixar-lhes um significado definitivo, em especial os de literacia e competência leitora que

são essenciais para o objeto da nossa investigação, mas apenas constatar que os mesmos se vão alterando, acompanhando a evolução da sociedade.

Citado por Mata, Monteiro e Peixoto (2009) - Capítulo II, começámos por referir Wigfield (2000) que tratou o tema motivação leitora aludindo três grandes eixos considerados fundamentais para o estudo desta temática, a saber: motivação intrínseca e extrínseca, conotado com a satisfação pessoal/benefício da leitura na primeira hipótese ou com a expectativa de ser recompensado (benefício do exterior); perceções de competência e de eficácia que têm a ver a intuição do próprio leitor e a motivação social relaciona-se com a leitura como atividade social em que poderá haver partilha de ideias e leitura e, conseqüentemente, uma maior aceitação social do leitor.

Há vários autores que se debruçaram sobre as estratégias a seguir, para desenvolver a motivação leitora que se centram no papel dos professores. São exemplo disso Arends (2008) que enfatiza o papel do professor potencialmente motivado para conseguir melhores resultados ou Kopke Filho (2002) que realça a necessidade de se reformularem os cursos de formação de professores para que eles aprendam de forma consciente como realizar as atividades de leitura, mas mais do que isso saber utilizar uma estratégia e monitorizá-la, para avaliar a sua eficácia.

Giasson (1993) é de opinião que se deve dar autonomia ao leitor, embora considere imprescindível a definição de etapas de trabalho e criar o leitor estratégico como a última fase de motivação, ideia recuperada por Kopke (2002). No entanto, Shanahan, Fisher e Frey (2012) não são apologistas da escolha sistemática de textos de menor complexidade, porque não fazem melhores leitores.

As bibliotecas escolares foi um tema estudado, porque o projeto desenvolvido era da responsabilidade desta microestrutura e da autora como bibliotecária e como dinamizadora de projetos de leitura. O conceito de biblioteca escolar tem sido amplamente estudado. Os autores que consultámos são unânimes em evidenciar a evolução desta microestrutura e do seu papel influente na macroestrutura que é a escola. Em Portugal, as bibliotecas escolares têm

evoluído consideravelmente, sobretudo a partir de 1996, e com o apoio de alguns organismos nacionais e internacionais, hoje, são recursos importantes e parceiros na promoção da leitura.

Gasque e Casarin (2016) também encaram a possibilidade de as bibliotecas serem um dos locais onde se promovam ações de leitura, por exemplo com atividades colaborativas interligadas e diversificadas, ideias reforçadas por Sobrino (2000) que afirma ser a biblioteca o lugar ideal para a prática da leitura e nós acrescentamos que devem ser feitos esforços para envolver sistematicamente a escola, com realce para os professores, pais e encarregados de educação, sem descartar a comunidade envolvente em geral.

Na sequência do estudo que realizámos sobre os conceitos acima apresentados e ainda o papel da biblioteca escolar no desempenho das competências leitoras dos alunos, realizámos, no âmbito do projeto do PNL/RBE Ler+ Jovem, um projeto específico designado “Livro vai, livro vem, nós lemos<sup>+</sup> e tu também” que serviu de base ao trabalho que realizámos com jovens e membros da comunidade, no ano letivo 2019/2020.

Do trabalho que fizemos e da análise dos questionários aplicados no ano letivo anterior, verificámos que os alunos do AEJG não são leitores. Contudo, quanto ao projeto realizado confirmámos que os alunos voluntários cumpriram a planificação que antecipadamente era feita e envolviam-se na seleção das leituras, embora preferissem que fossem os professores a tomar a decisão final.

Com os parceiros com quem realizámos as ações de leitura, sempre com os jovens como protagonistas da ação, pudemos observar a assiduidade e dedicação às atividades e ainda a empatia pelos idosos, quando as ações se realizaram no Lar, o mesmo se verificando quando nos deslocávamos a outros lugares.

Muito embora os alunos de um modo geral não sejam leitores assíduos, todos melhoraram a leitura e leram textos de diferentes complexidades. No Relatório final de autoavaliação, os alunos evidenciam o interesse em prosseguir com este tipo de atividades e embora afirmem bastantes vezes não apreciar as

obras de leitura obrigatória, mostraram-se sempre otimistas e empenhados nas leituras, poemas ou prosa, selecionadas.

Por uma parte destes jovens terem sido alunos da autora dois anos letivos, é possível confirmar que os jovens que participaram no projeto melhoraram o seu desempenho enquanto alunos, evidenciando maior autonomia, sentido de responsabilidade nas tarefas que incluiu a pontualidade e assiduidade. Verificámos também que os jovens gostam de ser chamados a dar a sua opinião, o que é motivador para a sua autoestima.

### **V. 4. Recomendações para futuras investigações**

As investigações possíveis ligadas às bibliotecas escolares deveriam ter como objetivo cada vez mais integrar esta microestrutura na estrutura que é a escola, de modo a implicar todos os docentes em projetos interdisciplinares com recurso ao trabalho colaborativo, consciencializando os próprios alunos da importância desse trabalho *em rede*. Estes estudos deveriam ser feitos a nível local, porque o poder central tem vindo sistematicamente a transferir mais competências para as autarquias, e seria mais fácil conhecer em pormenor aspetos sociais e económicos que condicionam ou facilitam o papel das escolas.

Seria desejável que o estudo que realizámos no Agrupamento de Escolas João de Barros fosse replicado, com as devidas adaptações ao meio em que se inserem as escolas, em outros agrupamentos e com alguma regularidade, salvaguardando as condições e características de cada agrupamento, por estarmos convictas dos benefícios não só para a melhoria da competência leitora, mas também para a melhoria de atitudes e valores de todos.

## BIBLIOGRAFIA

---

Achando, M. L. (2009). *Atividades Escenicas en la animación de las bibliotecas Escolares*. [Dissertação para obtenção do Diploma de Estudios Avanzados]. Universidade de Extremadura.

Albarello, L, Digneffe, F, Hiernaux, J.P. Maroy, C. e Saint-George, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Alçada, I. e Calçada, T. (2007) *Criar hábitos de leitura precocemente*. *Noesis: Dossier Ler é Poder*, Nº 68, trimestral janeiro-março 2007, 34-35.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo68.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo68.pdf)

Alçada, I. (2016). *O Plano Nacional de Leitura. Fundamentos e resultados*. Caminho.

Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e Abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, 637-651.  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt>

Araújo, H. (2014). *Biblioteca escolar e o trabalho colaborativo*. Rede de bibliotecas escolares, bibliotecarbe 6.  
<https://www.rbe.mec.pt/np4/file/677/bibliotecarbe6.pdf>

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ªed. McGraw-Hill. Madrid.

Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais de Informação e Documentação (BAD) (2019). *Estatutos*.  
[file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Estatutos\\_BAD\\_Aprovados\\_28\\_09\\_2019.pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Estatutos_BAD_Aprovados_28_09_2019.pdf)

Agustín-Lacruz, M. C., Fujita, M. L., e Terra, A. S. (2014). Linguagens Documentais para as Bibliotecas Escolares: o caso de Espanha, Portugal e Brasil. *Info & Soc. Est. João Pessoa*, volume 24, n.3, 83-97.  
<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/20256/12404>

Azevedo, F., e Balça, A. (coord). (2016). *Leitura e Educação Literária*. Pactor.

Baião, Z. (2015). *Projetos de leitura aLeR+, transversalidade curricular e trabalho colaborativo: uma análise na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário* [Dissertação de Mestrado publicada] Universidade Aberta.  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4385/1/TMGIBE\\_ZelindaBai%c3%a3o.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4385/1/TMGIBE_ZelindaBai%c3%a3o.pdf)

Balça, A. e Fonseca, M. A. (2012). Os docentes e a biblioteca escolar: uma relação necessária. *Revista Lusófona da Educação*, Volume 20, nº 20, 65-80.

## BIBLIOGRAFIA

---

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2938>

Bamberger, R. (1975). *Developper l'habitude de la lecture*. Études et Documents d'information. Paris. Unesco.

Bárrios, A., Melo A. e Vitorino, M. J. (2010). *Theka Formar Professores: Desenvolver Bibliotecas Escolares*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Barros, A. J. S. e Lehfeld, N. S. (2000). *Fundamentos de Metodologia Científica: Um guia para a iniciação científica*. 2ª ed. Makron Books do Brasil Editora Lda.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. 3ª ed. Gradiva.

*Bibliothèque d'école, Vademecum pour l'école et la confiance* (2018). Francia, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.fr/document/865/download?attachment>

Bonnefoy, Y. (1988). La lecture. *Nouvelle Revue de psychanalyse*, nº 37, printemps. <https://www.fabula.org/actualites/documents/49726.pdf>

Brown, S. e McIntyre, D. (1981). An action-research approach to innovation in centralized educational systems. *European Journal of Science Education*, 3, 3, 243-258.

Buescu, H. C., Maia, L., Silva, M.G. e Rocha, R. (2014). *Programas e Metas de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf)

Butlen, M. (2004). Lire en bibliothèque, lire à l'école. Oppositions et interactions. *Dossier Lire à l'école*, t 49, nº1, 5-10. <https://bbf.enssib.fr/consulter/01-butlen.pdf>

Calçada, T. (2018). Ler é Poder. *AdolesCência-Revista Júnior de Investigação*, volume 5, 73-84. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/18198/1/242-1-1207-1-10-20181104.pdf>

Calixto, J.A. (1996). *A Biblioteca Escolar e a sociedade de informação*. Caminho.

Calixto, J. A. (2001). *Literacia da Informação: Um desafio para as bibliotecas*. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>

Cantalice, L. M. (2004). Ensino de estratégias de leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.8, n.1. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572004000100014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100014)

## BIBLIOGRAFIA

---

Cardoso, A.P. e Rego, B. (2017). *Metodologias de Investigação na formação de professores: a Investigação-ação e o estudo de caso*. Escola Superior de Educação de Viseu.

[https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest. A%c3%a7%c3%a3o%20e%20Estudo%20Caso\\_2017.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%c3%a7%c3%a3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf)

Carr, N. (2012). *Os superficiais: O que a internet está a fazer aos nossos cérebros*. Gradiva.

Carvalho, J.E. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico*. Escolar Editora.

Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora, em Azevedo, F. (Coord) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 33-46). Lidel.

Chartier, A. M., Clesse, C. e Hébrard, J. (1996). *Ler e escrever: Entrando no mundo da escrita*. Artmed.

Cleveland, G. (1998). *Digital Libraries: Definitions, issues and challenges*. International Federation of Library Associations and Institutions. <https://archive.ifla.org/VI/5/op/udtop8/udt-op8.pdf>

Cohen, L. e Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. 4<sup>a</sup> ed. Londres. Routledge.

Conde, E., Mendinhos, I. e Correia, P. (2017). *Aprender com a Biblioteca Escolar*. RBE.

[https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial\\_2017\\_impres.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf)

Costa, M. F. e Silva, S.P. (Coord.) (2004). *Grande Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto Editora.

Costa, A.F.(Coord.) (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

[https://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=248&fileName=avaliacao\\_externa\\_5\\_anos\\_de\\_pnl\\_cies.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=248&fileName=avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf)

Coutinho, C. P., Sousa, A. Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. e Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia e Cultura*, volume (XIII, nº2), 455-479.

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o\\_Ac%c3%a7%c3%a3o\\_Metodologias.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)

Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender. Guia para professores, educadores e pais*. Factor.

## BIBLIOGRAFIA

---

Cuevas, M.A.C. (2008). Competencia lectora y alfabetización en información: un modelo para la biblioteca escolar en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciência da Informação* (RICI), v.1, n.1, jan./jun., 3-20.  
<https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/872/763>

Desmurget, M. (2021). *A Fábrica de cretinos digitais: os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Contraponto.

Duarte, I. M. (Coord.) (2002). *Gavetas de Leitura: Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Asa.

Durango H. Z. (2015). La lectura y sus tipos. *Portal de las palabras*, Volume 1, 9-13.  
<https://revistas.curn.edu.co/index.php/portaldelaspalabras/article/view/589>

Eco, U. (2004). *Como se faz uma tese*. 4ª ed. Editorial Presença.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change* Milton Keynes, Open University Press.

Espanha. Ministerio de Cultura (2007). Real Decreto 1573/2007, de 30 de novembro. *BOE-A -2008- 2*.  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/11/30/1573/con>

Espanha. Ministerio de Cultura y Deporte (2019). *III Plan Estratégico del CCB 2019-2023*.  
<https://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/III-Plan-Estrat%C3%A9gico-CCB-def.pdf>

Espanha. Ministerio de Cultura y Deporte (2023 a). *Actividades Literarias*.  
<https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/libro/actividades-literarias/actividades-institutos.html>

Espanha. Ministerio de Cultura y Deporte (2023 b). *Actividades Literarias. Lectura Infinita*.  
<https://www.culturaydeporte.gob.es/pfl-2021-2024/presentacion/que-es-el-plan.html>

Espinosa, J. A. C. (2004). *La biblioteca escolar en España: pasado, presente...y un modelo para el futuro*. Ediciones de la Torre.

Ferreira, P. (2011). *Bibliotecas Asociadas da UNESCO*. BAD.  
<https://noticia.bad.pt/2011/10/06/bibliotecas-associadas-da-unesco/>

Ferreira, M. P. e Serra, F. R. (2009). *Casos de Estudo: Usar, Escrever e Estudar*. Lidel.

Figueiredo, C. (1996). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. 25ª ed. Bertrand.



## BIBLIOGRAFIA

---

Fondation Hachette (2021). *Fondation Hachette pour la lecture*. <https://www.fondationdefrance.org/fr/annuaire-des-fondations/fondation-hachette-pour-la-lecture>

Fondation Orange (2023). *Fondation Orange*. <https://www.fondationorange.com/fr>

França. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.(2018). Lecture: construire le parcours d'un lecteur autonome. *Bulletin officiel spéciale* n° 3. <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809040N.htm>

Freire, P. (2017). *A importância do ato de ler* . 51ª ed. Cortez Editora. São Paulo.

Freixo, M. J.V. (2012). *Metodologia Científica*. 4ª ed. Instituto Piaget.

Furtado, J.A. (2015). Entre a leitura digital e o abandono da leitura, em *Os livros e a leitura: Desafios da era digital* (pp. 141-147). Fundação Calouste Gulbenkian.

Garcez, E. S., e Rados, G. (2002). Biblioteca híbrida: um novo enfoque no suporte à educação a distância. *Ci. Inf., Brasília*, volume 31, n. 2, 44-51. <https://www.scielo.br/j/ci/a/ZZc85cvvhRLxvPPp9wSCMvF/?lang=pt&format=pdf>

Gardner, H, Kornhaber, M.L. e Wake, W.K. (1998). *Inteligência: Múltiplas perspectivas*. Artmed.

Gasque, K. C.G.D. e Casarin, H. C. S. (2016) *Bibliotecas escolares: tendências globais*. Em *Questão*. <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/60697/38415>

Gasque, K. e Silvestre, F. (2017). Competência leitora nas bibliotecas escolares. *Em Questão*, v.23, n°3, 79-105. <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/68642/41367>

Giasson, J. (1993) *A compreensão da leitura*. Edições Asa.

Gomes, M. C. (2003). Literexclusão na vida quotidiana. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 41, 63-92. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/319/1/42-3.pdf>

Gómez-Hernández, J. A. (2002). *Gestión de bibliotecas. Texto-Guía de las asignaturas de "Biblioteconomía General" y "Biblioteconomía Especializada"*. Universidad de Murcia. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Gomez\\_Hernandez\\_2002\\_Compl\\_1.pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Gomez_Hernandez_2002_Compl_1.pdf)

Gómez-Hernández, J. A. (2009). Las bibliotecas escolares en España ante una nueva década. *Anuario ThinkEPI*, v.4, 94-102. <https://core.ac.uk/download/pdf/11890432.pdf>

## BIBLIOGRAFIA

---

Grognet, T. e Hunault, O. (2021). *Les bibliothèques d' écoles: états des lieux, usages pédagogiques, pratiques de lecture des élèves*. Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche.

<https://www.education.gouv.fr/les-bibliotheques-d-ecoles-etat-des-lieux-usages-pedagogiques-pratiques-de-lecture-des-eleves-326482>>

Haro, F., Serafim, J., Cobra, J. e Faria, L. (2016). *Investigação em Ciências Sociais. Guia Prático do Estudante*. 2ª ed. Pactor.

Hesse, H. (2010). *Uma biblioteca da Literatura Universal*. Cavalo de Ferro.

Horellou-Lafarge C. e Segré, M. (2010). *Sociologia da Leitura*. Ateliê Editorial.

IFLA. Comité Permanente da Secção de Bibliotecas Escolares da IFLA. (2015). *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar 2015*. International Federation of Library Associations and Institutions.

<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>

IFLA/UNESCO (2000). *Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar*. IFLA  
[Chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf)

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). Espanha. Ministerio de Cultura. *Una breve historia de las TIC Educativas en España*. INTEF.

[https://intef.es/wp-content/uploads/2017/05/Breve\\_historia\\_TIC\\_Educativas\\_Espana.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2017/05/Breve_historia_TIC_Educativas_Espana.pdf)

Jorge, M. (1996). Em Viagem, em Leitão, J. (Coord). *Leitura e Animação da Leitura* (pp. 33-40). Editorial do Ministério da Educação.

Kleiman, A. (1996). *A Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. Pontes. Campinas.

Kopke Filho, H. (2002). Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, Volume 6, 67-80.

<https://www.scielo.br/j/pee/a/w9GnzPbk7YRwbf945bGXQqP/?format=pdf&lang=pt>

Leitão, J. A. (Coord.) (1996). *Leitura e Animação da Leitura*. Ministério da Educação.

Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Artmed. Porto Alegre.

Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. 2ª ed. Instituto Piaget.

## BIBLIOGRAFIA

---

Lopes, J., Spear-Swerling L., Oliveira, C., Velasquez, M. G., Almeida, L., e Araújo, L. (2014). *Ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico. Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33552/1/Ensino%20da%20leitura%20no%201%c2%ba%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%c3%a1sico.pdf>

Macaya, I. B., Pereira, C. M. e Fernández, C. N. (Coord.)(2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Ministerio de Educación. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional.

<https://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Marcoreferenciabescolares.pdf>

Machado, J.P. (1977). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 3ª ed. Livros Horizonte.

Magalhães, M. L. (2006) A aprendizagem da leitura, em Azevedo, F. (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 73-92). Lidel.

Manguel, A. (2010). *Uma história da leitura*. 3ª ed. Editorial Presença.

Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2001). *Metodologia do trabalho científico*. 6ª ed. Editora Atlas S.A.

Martín, L.G. ( 2015). Los libros y la lectura en transformación : desafíos para la promoción de la lectura, em *Fundação Calouste Gulbenkian, Conferência Internacional Os livros e a leitura: desafios da era digital* (pp. 135-140). Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, M. (2016). *Hábitos de Leitura dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: Conceções e práticas da comunidade educativa da EBS das Flores* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Aberta.

[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5488/1/TMGIBE\\_MConcei%c3%a7%c3%a3oMartins.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5488/1/TMGIBE_MConcei%c3%a7%c3%a3oMartins.pdf)

Mata, L., Monteiro, V. e Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4, XXVII, 563-572.

<https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/257/1/AP%2027%284%29%20563-572.pdf>

Milhano, M. L. (2015) *La Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): El caso de las Bibliotecas Escolares del Municipio de Almada* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidad de Extremadura.

Miranda, S.V. (2004). Identificando competências informacionais. *Ciências da Informação*, Volume 33, n.2, 112-122.

<https://www.scielo.br/j/ci/a/Tbx3GhXh96kbDCJYZYwYnbh/?format=pdf&lang=pt>

## BIBLIOGRAFIA

---

Miret, I. e Baró, M. (2017). Bibliotecas escolares a pie de página. *La Lectura*, 127-138. [http://www.lalectura.es/docs/Miret\\_y\\_Baro\\_127-138.pdf](http://www.lalectura.es/docs/Miret_y_Baro_127-138.pdf)

Morais da Silva, A. (1992). *Novo dicionário compacto da Língua portuguesa*. 7ª ed. Editorial Confluência.

Moreno, V. (2009). *Lectura de prensa y desarrollo de la competencia lectora*. Madrid, Ministerio de Educación, Secretaria General de Educación y Formación Profesional.  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15260.pdf&area=E>

Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-acção. *Educação*, Volume 28, 9-31.  
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4321/2542>

Nações Unidas. Global compact network Portugal (s/d). *A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. UN Global Compact.  
<https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030>

Nadalim, C. F. P. (Coord.) (2022). *Ensino da leitura e da escrita baseada em evidências*. Fundação Belmiro de Azevedo, Plano Nacional de Leitura 2027.  
<https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>

Neves, J. S. S. (2011). *Práticas de Leitura da População Portuguesa no início do século XXI* [Dissertação de doutoramento publicada] ISCTE.  
[https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6696/1/phd\\_jose\\_soares\\_neves.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6696/1/phd_jose_soares_neves.pdf)

Novikobas, A. C. e Lamari, L. (2020). *Conceitos de Inteligência e a Teoria das Inteligências Múltiplas*.  
[http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/8jVqXJimRnoxf6D\\_2020-6-18-21-3-2.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/8jVqXJimRnoxf6D_2020-6-18-21-3-2.pdf)

Patte, G. (1987). *Laissez-les lire*. Enfance heureuse.

Pedrosa, J. (2008). Literacia, condição de cidadania, em AAVV, *Literacia em Português* (pp. 113-117). Fundação Calouste Gulbenkian.

Pennac, D. (1997). *Como um romance*. Asa.

Pereira, F. e Lima, S. (2017). A leitura como ferramenta para desenvolver os sete saberes propostos por Edgar Morin. *Revista Ponta Grossa*, v.1, 47-54.  
[file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/20-Texto%20do%20artigo-222-2-10-20190309%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/20-Texto%20do%20artigo-222-2-10-20190309%20(4).pdf)

Pérez, M. P. (2019). Alfabetización crítica y lectura digital. *Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias*, volume 38, 1-13.  
<file:///C:/Users/Asus/Downloads/cultura-5499.pdf>

## BIBLIOGRAFIA

---

Perier, P. ( 2007). La lecture à l'épreuve de l'adolescence: le rôle des CDI des collèges et lycées. *Revue française de pédagogie, Recherches en éducation*, 158. <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/rfp-446.pdf>>

Pires, A. (2016). Bibliotecas escolares em Portugal: uma perspetiva histórica. [Comunicação Oral]. *Seminário Repensar a biblioteca escolar no século XXI*, Trofa, Portugal.

Poissenot, C. (2022). *Les jeunes et la lecture*. Université de Lorraine. <https://crem.univ-lorraine.fr/actualites/les-jeunes-et-la-lecture-interventions-de-claude-poissenot>

Portugal (1987). Lei 19-A/87, 3 de junho. *Diário da República* nº 127, 1º Suplemento, 1ª série.

Portugal (1995a). Portaria 192-A/95, de 29 de junho. *Diário da República* nº 124, 1º suplemento- Série I.

Portugal (1995b). Despacho 43/ME/MC/95. *Diário da República* - 2.ª serie, nº 25.

Portugal (1996). Desp. Conj. 184/ME/MC/96 de 27 de agosto. *Diário da República*, II série- nº 198.

Portugal (2006). Despacho 13 599/2006, de 28 de junho. *Diário da República* 2ª Série, nº 123.

Portugal (2009a). *Programa do XVIII Governo Constitucional*. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/gc18%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/gc18%20(3).pdf)

Portugal (2009b). Despacho 700/2009, de 9 de janeiro. *Diário da República*, 2ª Série, nº 6.

Portugal (2009c). Portaria 731/2009 de 7 de julho. *Diário da República* nº 129, Série I

Portugal (2009d). Portaria 756/2009, de 14 de julho. *Diário da República*, Série I, nº 134.

Portugal (2013). Portaria 230-A/2013, de 19 de julho. *Diário da República* nº138/2013, 1º Suplemento, Série I.

Portugal (2015). Portaria 192-A/2015, de 29 de junho. *Diário da República* nº 124/2015, 1º suplemento, Série I.

Portugal. Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais/Articulação com o perfil do aluno*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/12\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf)

## BIBLIOGRAFIA

---

Portugal. Ministério da Educação (2002). Decreto-Lei nº 209/2002. *Diário da República* nº240, Série I-A.

Portugal. Ministério da Educação (2007 b). Despacho nº 16 149/2007. *Diário da República*. 2ª Série, nº 142.

Portugal. Ministério da Educação e Ciência (2012). Decreto-Lei nº 139/2012. *Diário da República* nº129, Série I.

Portugal. Ministério dos Negócios Estrangeiros - Direcção-Geral dos Negócios Políticos (1979). Decreto-lei 218/79, de 17 de julho. *Diário da República* nº 163, Série I. <https://dre.tretas.org/dre/6279/decreto-lei-218-79-de-17-de-julho>

Portugal. Plano Nacional de Leitura (2017). *Quadro estratégico. Plano Nacional de Leitura 2027*. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pnl2027.gov.pt/np4EN/file/33/QE.pdf>

Portugal. Presidência do Conselho de Ministros (2007 a). Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007. *Diário da República* n.º 180/2007, Série I.

Portugal. Programa Plano Nacional de Leitura 2027 (s/d). *Leitura+ Acessível*. [https://www.pnl2027.gov.pt/np4/leitura\\_mais\\_acessivel.html](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/leitura_mais_acessivel.html)

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

Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*, Vol. 9 No. 5, 1-6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Proust, M. (2020). *Sobre a Leitura*. Relógio d'Água.

Ramos, S. T. C. e Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Escolar Editora.

Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) (2018). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. RBE. [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=116&fileName=978\\_989\\_8795\\_09\\_0Print.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=116&fileName=978_989_8795_09_0Print.pdf)

Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) (2021). *Bibliotecas Escolares: Presentes para o futuro. Quadro Estratégico 2021-2027*. RBE. <https://www.rbe.mec.pt/np4/qe.html>

Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)(2022). *Plano de Ação 2022-2023*. RBE. [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=3160&file Name=Plano de a o 2022 2023.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=3160&file Name=Plano de a o 2022 2023.pdf)

## BIBLIOGRAFIA

---

Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 (2001). GAVE, Ministério da Educação. <https://www.oecd.org/portugal/33685403.pdf>

Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com crianças. Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto Editora.

Rivers, C. (1991). Bibliothèques et écoles. Un peu d'histoire. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, nº 2, 92-103.  
<https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1991-02-0092-001>

Rodari, G. (2002). *Gramática da Fantasia*. 4ªed. Caminho.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, nº 71, 24-29.  
<https://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis>

Rosa, M. J. V. (2012). O envelhecimento da população portuguesa. *Cadernos do Público*, nº3. Lisboa.

Ruas, J. (2022). *Como fazer propostas de investigação, monografias, dissertações e teses*. 3ª ed. Escolar Editora.

Salaberria, R. (2009). Bibliotecas escolares en Españã: que veinte anos no es nada, *Educación y Biblioteca* nº 165, 57-62.  
[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119524/EB20\\_N165\\_P57-62.pdf;jsessionid=96FCB72EC80B6444B8879F35EFO66FD1?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119524/EB20_N165_P57-62.pdf;jsessionid=96FCB72EC80B6444B8879F35EFO66FD1?sequence=1)

Santaella, L. (2012). *A leitura fora do livro*. PUC-SP.  
<http://comuped.blogspot.com/2012/06/leitura-fora-do-livro-lucia-santaella.html>

Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo em escolas secundárias*. Quarteto.

Santos, J. (2007). *Ensinar-me a ler o mundo à minha volta*. Assírio & Alvim.

Savater, F. (2006). *O valor de educar*. 2ª ed. Dom Quixote.

Serrão, S. (2013). *O PISA e a participação de Portugal*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.  
[https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/9847/1/CIES-WP162\\_Serrao.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/9847/1/CIES-WP162_Serrao.pdf)

Shanahan, T., Fisher, D. e Frey, N. (2012). The Challenge of challenging text. *ASCD*, volume 69, nº6. <https://www.ascd.org/el/articles/the-challenge-of-challenging-text>

Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas Escolares e construção do sucesso educativo*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

Silva, M. G. S. (2008). *Ler e amar na adolescência*. Livros Horizonte.

## BIBLIOGRAFIA

---

Silva, M. G. S. (2009). *O prazer da leitura na adolescência*. Coisas de Ler.

Silveira, T. (2014). *Cérebro e leitura. Fundamentos neuro cognitivos para a compreensão do comportamento leitor no processo educativo*. 2ª ed. Lema d'Origem.

Soares, E. (2003 a). *Metodologia Científica. Lógica, Epistemologia e Normas*. Editora Atlas S. A.

Soares, M. A. (2003 b). *Como motivar para a leitura*. Presença.

Sobrinho, J. G. (Coord.) (2000). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto Editora.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. 16ª ed. Ice de la Universitat.

Sousa, F. H. (2003). *A participação dos pais na escola*, 185-198. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/8859-Artigo-14687-1-10-20200607%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/8859-Artigo-14687-1-10-20200607%20(2).pdf)

Tardiff, M. e Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para una teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.

Terré, T. A. e Barró, M. (2005). *La colaboración de bibliotecas públicas y bibliotecas escolares. Relación, cooperación o integración? Revista de Educación*, núm. Extraordinário, 325-337. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0306792b-4d30-4dae-b233-1a9b08b33538/re200522-pdf.pdf>

Traça, M. E. (1992). *O fio da memória: Do conto popular ao conto para crianças*. Porto Editora.

Trullós, A. G. e Arànega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Edebé.

UNESCO (s/d). *Dia Mundial da Língua Portuguesa*. <https://pt.unesco.org/commemorations/portuguese-language-day>

Vaz, A. (1996). Introdução, em Leitão, J. (Coord) *Leitura e Animação da Leitura* (pp.11-15). Editorial do Ministério da Educação.

Veiga, I (Coord.)(1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Ministério da Educação. <http://www.rbe.mec.pt/np4/94.html>

Vieira, S. (2004). *Como se escreve uma Tese*. 5ª ed. Thomson Pioneira.

Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation, em, Baker, L. Dreher, M. e Guthrie, J. (Eds.). *Engaging young readers – Promoting achievement and motivation* (pp. 140-158). Guilford Press.



## BIBLIOGRAFIA

---

Yepes, J. L. (1996). *La aventura de la investigación científica: Guía del investigador y del director de investigación*. Editorial Síntesis.

**Anexo 1. Questionário sobre Hábitos de Leitura, representações da Biblioteca e competências leitoras (alunos) (Pág.1 de 5)**

**QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA DIRIGIDO A ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO DE BARROS**

Este questionário insere-se num estudo que tem por objetivo criar condições para o desenvolvimento de competências leitoras dos alunos do ensino secundário, promovendo o trabalho e a aprendizagem autónomos.

Trata-se de um inquérito anónimo, para permitir respostas livres, pedindo o teu empenhamento dado a importância desta matéria.

1. Assinala a opção que se adapta a ti:

- Aluno de origem PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)
- Alunos de origem europeia

2. Ano de escolaridade

10º ano	11º ano	12º ano

3. Idade

15 anos	16 anos	16 anos	18 anos	+ 18 anos

4. Género

Feminino	Masculino

\*\*\*\*\*

5. Costumas ler?

Frequentemente	Às vezes	Raramente

6. Costumas ler os manuais escolares?

Sim	Não

## Anexo 1. (Página 2 de 5)

7. Assinala com X os tipos de leitura da tua preferência.

Livros	Jornais	Revistas	Websites	Outro/s	
					Qual/Quais

8. Se respondeste **LIVROS**, indica quais os diferentes tipos de livros da tua preferência, assinalando-os com **X**

Ação/Aventura		
Biografias		
Drama		
Histórias românticas		
Históricos		
Poesia		
Policiais		
Técnicos		
Terror/Suspense		
Outro/s		Qual/Quais

9. Em que suporte/s lês?

Impresso	Digital

10. Com que frequência lês?

	Todos os dias	Algumas vezes	Raramente/Nunca
Digital			
Impresso			

## Anexo 1. (Pág. 3 de 5)

11. Para além das leituras obrigatórias para estudar, quanto tempo disponibilizas para leitura voluntária nos teus tempos livres?

Todos os dias/quase todos os dias	
Uma ou duas vezes por semana	
Algumas vezes por mês	
Algumas vezes por trimestre	
Quase nunca/Nunca	

12. Os livros impressos que lês são:

Emprestados pela Biblioteca Escolar	
Emprestados por amigos	
Da biblioteca pessoal dos pais	
Comprados	
Outro/s	Qual/Quais

13. Indica os motivos que te impedem de ser melhor leitor.

(Podes indicar mais do que um motivo)

Não gosto de ler	
Não tenho tempo para ler	
Tenho dificuldade em concentrar-me	
Os livros são caros	
Outro/s	Qual/Quais

## Anexo 1. (Pág. 4 de 5)

14. Costumas ir à Biblioteca Escolar?

Sim	Não

15. Se respondeste **NÃO**, diz se estarias disponível para participar em atividades de leitura promovidas pela Biblioteca Escolar.

Sim	Não

- Se respondeste **NÃO** às perguntas 14 e 15, avança para a pergunta 20 e seguintes.
- Se **NÃO** frequentas a Biblioteca, mas respondeste **SIM** à pergunta 15, passa a pergunta 20.

16. Se respondeste SIM à pergunta 14, diz quantas vezes costumas ir à Biblioteca.

Todos os dias	
Várias vezes por semana	
Uma vez por semana	
Raramente/Nunca	

17. Quando vais à Biblioteca é para:  
(Podes assinalar várias opções)

Requisitar livros	
Ler	
Fazer trabalhos de casa	
Pesquisar informação impressa	
Pesquisar informação na Internet	
Encontrar amigos	
Outro/s	Qual/Quais

**Anexo 1. (Pág.5 de 5)**

18. Quando vais à Biblioteca, costumavas pedir esclarecimentos aos professores que lá se encontram?

Sim	Não

19. Consideras importantes as atividades de animação de leitura realizadas na Biblioteca?

Sim		Porque
Não		Porque

\*\*\*\*\*

20. Na escola, és considerado pelos professores de Português como um aluno:

Muito bom	Bom	Suficiente	Mau

21. E tu, como te consideras?

Muito bom	Bom	Suficiente	Mau

22. Qual a tua disciplina preferida? -----

23. Gostas da tua escola?

Sim	Não

Muito obrigada pela tua colaboração

**Anexo 2. Questionário sobre o funcionamento da biblioteca dirigido a professores do Agrupamento de Escolas João de Barros (Pág.1 de 3)**

**QUESTIONÁRIO SOBRE FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA DIRIGIDO A PROFESSORES DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO DE BARROS**

Este questionário insere-se num estudo sobre os serviços prestados pela Biblioteca Escolar no processo ensino/aprendizagem, que apoie a melhoria da competência leitora dos alunos. Gostaríamos de saber a sua opinião sobre este recurso e o seu envolvimento nas nossas atividades. O anonimato será garantido para não limitar a independência das respostas e obtermos resultados credíveis.

1. Género:  
M.  F.
2. Disciplina curricular que leciona: -----
3. Carreira profissional
  - 3.1 Tipo de vínculo:
    - 3.1.1 QA
    - 3.1.2 QE
    - 3.1.3 QZP
    - 3.1.4 Contratado
4. Costuma recorrer aos serviços da Biblioteca Escolar (BE) na sua atividade docente?  
Sim  Não
5. Se respondeu **Sim**, passe para a questão 5.1  
Se respondeu **Não**, passe para a questão 10
  - 5.1 Se respondeu **SIM** à pergunta 4, com que regularidade frequenta a Biblioteca?  
Frequentemente  Pontualmente  Raramente
  - 5.2 De que forma?
    - 5.2.1 Acompanhando ou incentivando os alunos a ir à BE para ler e/ou consultar bibliografia
    - 5.2.2 Usando a BE com os alunos em situações de leitura
    - 5.2.3 Participando em atividades organizadas pela BE
    - 5.2.4 Requisitando materiais para a sala de aula.
    - 5.2.5 Pesquisando informação para uso em contexto de sala de aula
    - 5.2.6 Acedendo aos computadores para realizar trabalhos.
6. Classifique o nível dos recursos documentais existentes na BE, relacionados com o domínio da leitura.  
Muito Bom  Bom  Suficiente  Insuficiente

**Anexo 2. (Pág. 2 de 3)**

7. Com que frequência se envolve em atividades propostas ou articuladas com a BE? (Pode assinalar mais do que uma opção)

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Discussão da problemática e dos resultados dos alunos ao nível das competências de leitura				
2. Planificação de projetos e atividades conjuntas (BE/disciplina curricular)				
3. Colaboração em eventos culturais associados ao desenvolvimento de competências leitoras (encontros com escritores, exposições temáticas, saraus)				
4. Colaboração em atividades no âmbito do Plano Nacional de Leitura				
5. Colaboração em atividades de dinamização do envolvimento das famílias, no que respeita à melhoria das competências leitoras				

7.1 Se respondeu RARAMENTE ou NUNCA, diga-nos se tem dado o seu contributo com propostas ou sugestões para a melhoria do desempenho da BE.

Sim  Não

8. Expresse a sua opinião sobre o trabalho da Biblioteca Escolar no âmbito da promoção da leitura.

	Concordo plenamente	Concordo	Discordo
1. Desenvolve um trabalho sistemático no âmbito da promoção da leitura			
2. Promove a leitura literária e a discussão sobre temas, autores e livros.			
3. Cria condições para a leitura individual e por prazer			
4. Disponibiliza recursos atualizados adequados ao trabalho no âmbito da leitura			
5. Promove o trabalho colaborativo com os docentes			
6. Desenvolve atividades de divulgação do acervo e de trabalhos dos alunos			



**Anexo 2. (Pág.3 de 3)**

8.1 Se respondeu DISCORDO, em alguns dos itens, diga se já tem dado sugestões para a melhoria do desempenho da BE.

Sim  Não

9. Que impacto considera que a BE tem nas competências de leitura dos alunos? (Pode selecionar várias opções)

1	Melhoria das competências leitoras	
2	Aumento do gosto pela leitura	
3	Melhoria do nível da escrita	
4	Melhoria do nível da oralidade	
5	Melhoria do nível da competência social	

10. Se respondeu **NÃO**, à pergunta número 4, enumere algumas razões que o/a levam a não usufruir dos recursos disponíveis.

---

---

---

11. Considera que os alunos oriundos dos PALOP têm mais dificuldades na competência leitora, quando comparados com os alunos de outras origens?

Sim  Não

12. Como pode a B E melhorar os serviços no domínio da leitura?

---

---

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

**Anexo 3. Implementação do projeto “*Livro vai, livro vem, nós lemos + e tu também*”  
Escolas selecionadas- 6ª edição**



<i>Dgeste</i>	<i>Concelho</i>	<i>Nome do Agrupamento / Escola Não Agrupada Selecionada</i>	<i>Nome do Projeto</i>
Algarve	Faro	Escola Secundária Tomás Cabreira	Cont'Arte
Alentejo	Grândola	Escola Secundária António Inácio Cruz	Giros de Leitura
Lisboa e Vale do Tejo	Alcanena	Escola Secundária de Alcanena	Ler: + Teias de Leitur@ Jovem (TL@J)
Lisboa e Vale do Tejo	Alenquer	Escola Secundária Damião de Goes	Leituras com vista
Lisboa e Vale do Tejo	Lourinhã	Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado	#Ler é Top!
<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>	<b>Seixal</b>	<b>Escola Secundária João de Barros, Corroios</b>	<b>Livro vai, livro vem nós lemos + e tu também</b>
Lisboa e Vale do Tejo	Vila Nova da Barquinha	Escola Básica e Secundária D. Maria II	Entreler
Centro	Anadia	Escola Básica e Secundária de Anadia	Entrelaçar caminhos e leituras

Anexo 4. Projeto *Ler+ Jovem*. Enquadramento. 6<sup>a</sup> edição. (Pág. 1 de 3)

## Projeto **Ler+Jovem**

6.<sup>a</sup> edição (2018-2020)

### ENQUADRAMENTO

A leitura é uma competência básica para todos os cidadãos. É inquestionável a importância e a centralidade que a leitura, em diferentes suportes, tem na vida e na aprendizagem dos jovens. Novos ambientes de leitura, a reinvenção de espaços de partilha e um reforço das competências leitoras multimodais ampliam o conceito de leitor nos tempos atuais. A leitura transmédia apresenta-se como uma atividade emergente na produção de conteúdos e no desenvolvimento de diferentes literacias, através da utilização de variados dispositivos e plataformas.

A leitura amplia as competências de compreensão, análise e crítica, favorecendo a socialização, a autonomia e as relações interpessoais. Valoriza a inclusão social, assim como a construção de sentidos e afetos.

### OBJETIVOS

*Ler+ Jovem* é um projeto que o PNL2027 e a RBE lançam aos jovens para convidar à leitura, dentro e fora da escola.

O Projeto desafia as escolas do ensino secundário a desenvolverem iniciativas que estimulem ao hábito e o gosto pela leitura e pela escrita neste nível de escolaridade.

Pretende-se que os alunos, enquanto atores principais do projeto, se envolvam em ações de prática, divulgação da leitura e da escrita junto das comunidades.

Este projeto visa:

- Promover o trabalho colaborativo e o espírito de equipa entre os jovens;
- Melhorar as competências de leitura e escrita, as literacias e o sucesso educativo;
- Promover a leitura como instrumento indispensável para a formação intelectual, social e emocional;
- Implicar as comunidades locais em projetos de promoção da leitura com jovens;
- Acolher modos de ler que integrem ambientes, recursos e formas de comunicação próprios da cultura dos *millennials*.

O projeto *Ler+ Jovem* desenvolver-se-á nas escolas secundárias ao longo de dois anos letivos.

Anexo 4. (Pág. 2 de 3)



#### PÚBLICO-ALVO

Os jovens são os principais protagonistas do projeto.

O Ler+ jovem visa constituir-se como um projeto de jovens e com jovens, que se destina quer aos seus pares, quer à população em geral.

#### ORIENTAÇÕES

O Ler+ Jovem deve respeitar as seguintes orientações específicas:

- A candidatura deve ser formalizada pela escola sede de agrupamento ou escola não agrupada, sob responsabilidade da direção;
- Ser dinamizado por jovens do ensino secundário, sob a orientação e em colaboração com professores bibliotecários e outros professores;
- Incluir atividades variadas de leitura, escrita, produção e comunicação, com recurso a livros e novos media e ambientes digitais usados pelos jovens.
- Prever práticas de articulação com outros parceiros: bibliotecas escolares e públicas, Centros Ciência Viva, empresas, IPSS, Associações Culturais, Centros Qualifica, entre outros;
- Ter carácter inovador;
- Identificar os resultados esperados com a implementação do projeto;
- Prever formas de difusão e disseminação do projeto, impressas e digitais.

#### SELEÇÃO

- Os projetos apresentados serão objeto de análise e seleção por parte de um júri constituído por um representante do PNL2027, um representante da RBE e um elemento independente de reconhecido mérito na área da leitura e das literacias.
- Na seleção dos projetos serão tidos em conta:
  - A relevância das parcerias previstas no contexto do projeto;
  - O interesse dos recursos usados e produzidos;
  - O número de participantes a envolver;
  - O desenho e a originalidade das atividades propostas;
  - Os resultados previstos, de acordo com os objetivos estabelecidos;

**Anexo 4. (Pág. 3 de 3)**



- A sustentabilidade e disseminação do projeto.

#### ORÇAMENTO

---

O financiamento do projeto deve ser pensado numa lógica de suporte às ações a executar, com o contributo do PNL2027, da RBE e do Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada.

A verba a atribuir aos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas selecionados será concedida em fases.

- a primeira, aquando da aprovação da proposta;
- a segunda, após a apresentação do relatório intermédio e da execução das verbas afetas no primeiro ano.

#### MONITORIZAÇÃO

---

O projeto beneficiará de diferentes formas de monitorização:

- Contactos à distância e visitas presenciais pela coordenação nacional do projeto;
- Acompanhamento local pelo/a Coordenador/a Interconcelhio/a da RBE;
- Elaboração do relatório intermédio no final do primeiro ano do projeto;
- Elaboração do relatório final;
- Produtos digitais submetidos através do SIPNL ao longo do desenvolvimento do projeto.

#### CALENDARIZAÇÃO

---

- **junho de 2018** – Divulgação e lançamento da 6.ª edição do projeto Ler+ Jovem (2018-2020).
- **até 20 de julho de 2018** - Apresentação das candidaturas.
- **setembro de 2018** - Publicação da lista de Agrupamentos/Escolas não agrupadas com projetos selecionados e atribuição da primeira verba para apoio ao projeto.
- **julho de 2019** – Apresentação do relatório intermédio e atribuição de segunda verba.
- **julho de 2020** – Apresentação do relatório final.

---

**Anexo 5. Guião de entrevista**

Projeto da RBE: “Ler+ Jovem”

Projeto da BE: “Livro vai, livro vem, nós lemos + e  
tu também”

Guião de entrevista a parceiros do projeto: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Sexo: Masculino  Feminino
2. Grupo etário: 15-19 ; 20-30 ; 31-40 ;  
41-50 ; 51-60 ; 61-70 ;  
+de 70
3. Quais os motivos que o/a levaram a aceitar o convite para participar neste projeto de leitura? \_\_\_\_\_
4. Tem hábitos de leitura? Em que época da sua vida iniciou o gosto pela leitura? \_\_\_\_\_
5. Em criança teve quem habitualmente lhe lesse histórias?  
Sim   
Não   
5.1 Quem?  
Pai ou mãe   
Avós   
Outros familiares
6. Considera que o uso das tecnologias pode de alguma forma dificultar a criação de hábitos de leitura? \_\_\_\_\_
7. Qual ou quais as razões da sua resposta. \_\_\_\_\_

**Anexo 6. Notas de observação realizada na sessão 2, no Lar da Terceira Idade do Feijó**

“Notas de campo” - sessão nº 2

Chegaram todos juntos, exceto a ----- que vem sempre sozinha. Chegam ruidosos, como sempre, já antecipando a sessão. Vão preparados para fazer o cartaz que lhes pediram para fazer.

O ----- foi de carro e leva o material para o lanche. Vão fazer crepes, acham que os idosos não sabem o que é. Foi decisão dos garotos e o ----- apoiou logo, porque tem uma “maquineta” de fazer crepes. Comprei Nutella. Vou a pé com eles. Parece que nunca saíram de casa, tal o entusiasmo!

Ao chegarmos ao Lar, o ----- é o primeiro a entrar. Diz muitas vezes que adora “velhotes”, porque foi criado com eles. Este jovem disse-me já que se não fossem os avós, não sabe o que seria dele. Soubemos que foi abandonado pela mãe, mas não foi ele que nos disse. São “coisas” que se vão sabendo

A D. ----- já está a dar ordens ao Sr. ----- . Manda-o ir embora, porque está sempre a falar. Os idosos parecem mesmo crianças! Muito engraçados! Falam todos ao mesmo tempo e mandam-se calar uns aos outros.

- Atenção! – disse o ----- – vamos começar que a professora está à nossa espera. [A professora sou eu]. O Jorge ri-se.

Vamos começar. Foi difícil tirar os moços de junto dos idosos.

Fizeram a leitura, um conto da Manuela, os idosos muito atentos e os garotos muito compenetrados da sua função. Fizeram uma leitura extraordinária. [Os miúdos estão a ler cada vez melhor. Esmeraram-se na preparação da sessão]

Cartaz - ficou lindo. Todos participaram. Trouxemos muitos adereços. Os idosos estão entusiasmadíssimos, querem fazer também, mas têm dificuldades. Os garotos são super atenciosos. Estou orgulhosa deles!

O J.V. (o saltitão), sempre a ajudar, é fantástico.; “empatia compassiva” (li no Goleman) e é surpreendente.

Dizem que os idosos são “muito fofos”. Dizem muitas vezes e percebe-se que estão felizes.

Não há barulhos e os miúdos ignoram a nossa presença, o que é muito engraçado. Nem olham para nós! Totalmente autónomos.

A ----- está sentada com a D. ----- a conversar. Estão de mãos dadas.

Já leram, conversaram e trabalharam. Estão a lanchar. Os crepes estão a fazer sucesso. O ---e o ---- fazem os crepes, os outros vão buscar, dividem, anotam quem ainda não provou.... Agora são o ----- e o ----- que levam os idosos pela mão.

Já escureceu. Ninguém fala em sair, não estão preocupados com as horas.

Dezembro 2018 (Lar)

chegarem toda a vez tempo exato a Camê que  
 vem sempre sozinho. Chegaram mudos, com setas,  
 já antecipando o sensor. Vão preparando para fazer  
 o castex que eles pedem — sempre fazer. O Jorge  
 foi de cam, porque ler o material para o lancho. Vão  
 fazer crepes, porque acham que os idosos não sabem  
 o que é. Foi decisão dos garotos e o Jorge apoiou  
 logo, porque tem uma experiência de fazer crepes.  
 Comprei "Nutella": vou a pe' com os ~~elégios~~ <sup>elégios</sup>. Parece  
 que nunca saíram de casa, tão entusiasmado!  
 Ao chegarem ao Lar, o Vitor é o primeiro a entrar  
 Diz muitas vezes que adora "relhetos", parece ter creche  
 com eles. Está jovem disso — que se não fosse os  
 avós não sabe o que seria dele. Soubemos que foi  
 abandonado pela mãe, mas não foi ele que não disse.  
 São "coisas" que se ~~vão~~ vão sabendo.

A D. Flávia de Raduich, já está a dar ordens ao Sr. Antônio  
 Mendo — o cola e lá e bac, porque está se bu e tela.  
 Os idosos parecem muito vivos! Muito engraçados!  
 — Atenção! — disse o Jorge, — vão <sup>ver</sup> começar que a partir  
 está o nome espaço [a partir do seu eu] Pe — se  
 Vão começar. Foi difícil tirar os nomes de juab dos  
 idosos. Fizeram o Vitor, um cont de Genêtic, os idosos  
 muito atentos, os garotos muito comprometidos de  
 que funcionar. Fizeram um trabalho extraordinário  
 (Os miúdos estão a ler cadex muito. Esmeram — e os  
 preparações de senão)

Cartas — ficou lindo. Todos participaram. Trouxeram  
 muita atenção. Os idosos estão entusiasmados —  
 Também queriam fazer, mas têm dificuldades. Os garotos  
 são super atenciosos. Estou orgulhoso de eles!

O M. V. (o solitário) está a br — a ajudar. "Bom dia  
 Confessivo (Li no Golden)". É surpreendente.  
 A ~~partir~~ Dizer que os idosos são fofo, muitos x)  
 e parece — x que estar feliz. Nas brincadeiras, e os  
 miúdos ignoram o nome presença, o que é muito engraçado.  
 A maneira estar sentada com a D. Helena — conversar.  
 Estar de mar de água, Lanche. Os crepes fizeram sucesso.

Os miúdos leram o idon e ficaram felizes.  
 Com os livros.



**Anexo 7. Questionário final de autoavaliação do projeto aplicado aos alunos voluntários (Pág.1 de 2)**



QUESTIONÁRIO A ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO LER+JOVEM E AUTOAVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Anos letivos 2018/2019 e 2019/2020

Na sequência do desenvolvimento do projeto Ler+ Jovem, é importante a tua avaliação do projeto e a autoavaliação do teu desempenho e evolução. Agradeço antecipadamente a participação, pela importância que tem para o trabalho que se está a desenvolver, no âmbito da melhoria das competências leitoras.

1. Assinala a opção que se adapta a ti:
  - 1.1 Aluno de origem PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)
  - 1.2 Aluno de origem europeia
2. Ano de escolaridade
 

10<sup>o</sup> ano                       11<sup>o</sup> ano                       12<sup>o</sup> ano
3. Idade
 

15 anos                       16 anos                       17 anos                      18 anos   
+ de 18 anos
4. Sexo
 

Feminino                      Masculino
5. Consideras que o projeto Ler+ Jovem teve importância para a tua formação como estudante e como pessoa?
 

Sim                      Não                       Mais ou menos

5.1 Se respondeste **NÃO**, diz porquê -----  
-----  
-----
6. Nas sessões de trabalho foram realizadas várias atividades. Numa escala de 1 a 5, classifica a importância que teve para ti cada uma delas (equivalendo 1 a “pouco importante” até 5 “muito importante”).
  - A preparação das visitas aos parceiros
  - O convívio com as pessoas
  - As leituras realizadas
  - O trabalho realizado nas sessões
  - A possibilidade de não ter aulas
7. Se pudesses, o que alterarias num próximo projeto? (Podes indicar mais do que uma opção).
  - Os parceiros
  - O número de voluntários
  - A gestão do tempo de trabalho
  - A preparação das sessões
  - As leituras
8. Consideras o projeto importante para a promoção da leitura?
 

Sim                       Não
9. Achas que com o projeto Ler+ Jovem passaste a ler mais?
 

Sim                       Não
10. Consideras que as leituras que foram feitas contribuíram para melhorar a tua competência leitora?
 

Sim                       Não

**Anexo 7. (Pág.2 de 2)**

11. Consideras que o envolvimento no projeto contribuiu para compreender as diferenças e melhorar o relacionamento com pessoas de outras idades e com interesses e necessidades diferentes?

Sim  Não

11.1. Em que medida o contacto com pessoas de características muito diversas contribuiu para o teu desenvolvimento pessoal, para melhor te integrares na sociedade atual?

12. Consideras importante a continuação deste projeto de leitura?

Sim  Não

13. Achas que esta experiência contribuiu para melhorares o aproveitamento/comportamento a Português ou outras disciplinas durante o ano letivo?

Sim  Não  Regra geral não perturbo as aulas

14. Classifica a aplicação deste projeto na escala de 1 a 4 (4 é o valor mais alto) \*

1  2  3  4

\*NOTA: tem em consideração as seguintes correspondências: 1- Insuficiente; 2- Suficiente; 3- Bom; 4- Muito Bom

15. Se quiseres acrescentar alguma questão ou assunto sobre o projeto que não tenham sido tratados no questionário, fá-lo aqui. (Opiniões, sugestões...)

-----  
-----  
-----  
-----

Muito obrigada pela tua colaboração

**Anexo 8. Tópicos para o Relatório final (alunos)**

**Relatório final de avaliação do projeto Ler+ Jovem  
e da leitura em contexto escolar**

**Tópicos:**

1. Em que medida é que a participação neste projeto contribui para ler mais.
2. As leituras obrigatórias impostas pelo programa escolar “matam” a vontade de ler e o gosto pela leitura.
3. Propostas de alterações a realizar pelos responsáveis, se isso fosse possível.  
.
4. Os professores promovem, ou não, de um modo geral, o gosto pela leitura.

**Anexo 9. Relatório de aluno (AV3)**

**Relatório final de avaliação do projeto Ler+ Jovem  
e da leitura em contexto escolar**

1. Em que medida é que a participação neste projeto contribuiu para ler mais.  
**Resposta:** Eu sou uma pessoa que costuma ler com frequência! Obviamente livros e temas que me interessam e que tem a ver com a minha idade, mas existem outras realidades para as quais estas experiências me despertaram alargando assim o meu leque de interesses e consequentemente o género de livros que comecei a ter curiosidade em ler.
1. As leituras obrigatórias impostas pelo programa escolar “matam” a vontade de ler e o gosto pela leitura.  
**Resposta:** Na minha opinião, não “mata” propriamente a vontade de ler o facto de ser imposto. Principalmente para quem gosta, como eu, de ler. Desde que seja uma boa história eu vou ler do princípio ao fim! No entanto, acho que nem todas as leituras impostas pelo programa, são adequadas e acessíveis.
2. Propostas de alterações a realizar pelos responsáveis, se isso fosse possível.  
**Resposta:** Apesar de ser importante ter uma ideia da literatura no seu todo de épocas passadas, julgo que tem que haver uma maior adaptabilidade das propostas das obras clássicas para diferentes classes etárias aos tempos atuais, tendo em conta que muita da informação que antigamente havia se resumia aos livros e que hoje em dia há muito mais formas de informação e cultura. Isto para que a leitura tradicional e clássica não fique subalterna a novas formas de “ler” e se torne mais estimulante. Porque um livro ainda é o único meio em que o verdadeiro resultado surge da junção da imaginação de quem escreve e de quem lê.
3. Os professores promovem, ou não, de um modo geral, o gosto pela leitura.  
**Resposta:** Sim, porém muitas vezes não são ajudados pelas obras que são obrigados a propor aos alunos.

Em geral, julgo que os livros terão sempre o seu lugar, e como tudo na vida terão de se adaptar às novas gerações e a um mundo em constante mudança, até, ou sobretudo, em termos de comunicação.