

BIBLIOTECA ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

António Carvalho da Silva & Jorge Manuel Rocha Pimenta

Universidade do Minho / Escola EB 2/3 de Viatodos
acsilva@iep.uminho.pt / jpimenta@iep.uminho.pt

Resumo

Se entendermos leitura (escolar) como actividade estratégica de (re)construção de sentido(s), em que o leitor interage com os textos em contexto, teremos de assumir a *Biblioteca* como referência na construção de leitores.

Sabendo que a dinamização e o bom funcionamento da Biblioteca Escolar exigem o envolvimento dos agentes educativos, procurámos caracterizar ¹⁾ concepções, ²⁾ papéis, ³⁾ relações de professores estagiários com bibliotecas escolares. Para o efeito, servimo-nos de um inquérito feito a professores estagiários da Universidade do Minho.

Optámos, neste estudo, por centrar a investigação nas relações estabelecidas entre professores em estágio e bibliotecas escolares por duas razões:

- As bibliotecas escolares são vistas como “[...] lugar de aprendizagens múltiplas, como espaço de trabalho e de lazer de professores, alunos e funcionários e, por isso, como recurso educativo por excelência da comunidade escolar.” (Sousa *et al.*, 2000)

- A prática pedagógica proporciona ao futuro professor um desempenho em contexto real que permita desenvolver competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. (Formosinho & Nisa, 2001: 54), esperando-se a sua interação com os recursos disponíveis na instituição de formação.

Assim, nesta investigação, procuraremos confirmar o estatuto especial da *Biblioteca (escolar)* na promoção de competências, atitudes e hábitos de leitura.

Introdução

O presente artigo, procurando estudar as potencialidades da Biblioteca Escolar (BE) na promoção de hábitos de leitura, desenvolve-se a partir de um inquérito realizado a professores em formação inicial da Universidade do Minho, que terminaram o estágio em 2009. Foram estabelecidos como objectivos orientadores deste estudo os seguintes:

- Caracterizar práticas de leitura escolar dos alunos estagiários;
- Analisar as suas percepções acerca das bibliotecas escolares;
- Debater o papel da Biblioteca Escolar na formação de leitores.

Sabendo que o objecto da investigação e da consulta de opinião é as concepções de professores estagiários de Ciências e de Humanidades, o texto inicia-se com uma discussão teórica em torno de questões relevantes para a compreensão desta temática, tais como: o processo de leitura e as dimensões da leitura, os estudos de literacia e a relevância actual da leitura, as percepções e os hábitos de leitura, o papel das bibliotecas escolares.

Simultaneamente, porque os inquiridos são professores estagiários que concluem a sua formação numa altura em que o actual modelo de estágio integrado deixa de funcionar, caracterizamos esse modelo a partir da legislação oficial que o define (publicada em 2005).

Iniciando a apresentação deste estudo empírico sobre percepções de estagiários acerca do papel da BE, fazemos então a explicitação das suas quatro dimensões: concepções pessoais sobre a BE, ideias sobre o seu fundo documental, formas de dinamização da biblioteca, relação pessoal com a BE. Por fim, antecedendo as conclusões, descrevem-se e interpretam-se os resultados obtidos em cada uma das dimensões desse inquérito, procurando avaliar a existência de diferentes ideias, concepções, atitudes e hábitos face à biblioteca por parte de alunos estagiários de Ciências e de Humanidades.

A Leitura

O processo de leitura tem vindo a ser objecto de intensa investigação, ao longo dos tempos. Hoje, e mais do que em qualquer outro momento, ler assume-se como acto indispensável na vida dos seres humanos, não apenas por corresponder a exigências dos *curricula* dos ensinos básico e secundário, mas também porque atravessa uma multitude de acções que este desencadeia. Com efeito, lê-se, hoje, para aprender, para crescer, para ampliar horizontes, numa acepção que K. Goodman (1994) apelidou de *leitura para informação*; lê-se por puro prazer – *leitura recreativa* – (*id.*, *ibid.*), no contexto das acções individuais – *leitura ocupacional* – (*id.*, *ibid.*) e, sobretudo, por forma a desenvolver-se competências susceptíveis de permitir ao indivíduo (re)agir crítica, activa e eficazmente nas sociedades em que se insere – *leitura ambiental* – (*id.*, *ibid.*).

De algum modo, esta última acepção situa o processo de leitura numa esfera próxima de outro conceito muito em voga, no fim do séc. XX e início deste século – *literacia* –, entendida nos termos em que surge enunciada no estudo PISA 2000 (G.A.V.E., 2001): “[...] capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos, reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos e a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade”.

A perspectiva dinâmica que subjaz a esta concepção de leitura (espaço de actuação do *eu* junto dos textos, numa lógica transversal, que aproxima conhecimentos com *saber fazer*) nem sempre foi considerada, pois durante séculos se concebeu o processo de leitura, ora como lugar de recolha de informação explicitada nos textos, por parte dos seus autores, constituindo-se, assim, o leitor, como mero receptáculo de informação, que tinha o foco no autor – *modelo de transmissão* –, ou no texto – *modelo de tradução* – (Readence & Barone, 1996) –, ora espaço de efabulação dos sujeitos sobre informação textual, num exercício que, não raras vezes, devassava as fronteiras interpretativas impostas pelo próprio texto – *modelo transaccional* (*id.*, *ibid.*).

Presentemente, e conforme surge já indiciado no conceito de literacia, ler implica sentidos/construção de sentidos (“Reading is indeed a meaning-construction process [...]”),

Rudell & Unrau, 1994; “[...] reading is an active process of making meaning.”, Thomson, 1987), numa orientação que, claramente, faz convergir numa mesma linha, as dimensões *leitor*, *texto* e *contexto*. Estamos, efectivamente, perante uma concepção interactiva (Irwin, 1986; Giasson, 1993; Colomer, 2003), dinâmica, integradora e global em que os sujeitos (leitores), de acordo com determinadas situações de leitura (contexto), reconstroem sentidos textuais, num trabalho em que se servem de si, dos seus conhecimentos do mundo e da sua intenção de leitura. O trabalho de operador textual reclama de si, leitor e indivíduo, ainda assim, um enorme grau de exigência em termos cognitivos e afectivos (estruturas cognitivas e afectivas, Irwin, 1986; Giasson, 1993; Colomer, 2003). Se a segunda dimensão se projecta no trilho das atitudes dos leitores face ao livro e à leitura, tendo, por isso, uma maior proximidade com atitudes e reacções de natureza sócio-afectiva, já a primeira se centra, fundamentalmente, naquilo que os sujeitos são capazes de fazer com os textos. Estamos, pois, diante da sua capacidade de agir internamente, podendo a sua actuação ter uma maior incidência na informação textual a um nível mais local – da frase, por exemplo – (microprocessos) ou global (macroprocessos), para o que não poderá deixar de considerar mecanismos de coesão e coerência textual que, recuperando conectores e referentes, acabam por permitir esta viagem entre estes dois níveis de estruturação textual (local/global). Estamos, também, perante a sua capacidade de articular o conhecimento que tem do mundo e das coisas, a sua experiência pessoal com o que o texto oferece, num movimento que, naturalmente, conduz à inferência alta, com uma natureza lógico-semântica (Pimenta, 2005), à previsão textual, à imagem mental, à resposta afectiva e à integração de conhecimentos prévios (processos elaborativos); estamos, ainda, diante da capacidade de os sujeitos, no limite, auto-monitorizarem as suas leituras, o que simplisticamente se pode traduzir na expressão “regulação da compreensão”, numa lógica que põe o foco nos percursos intelectuais trilhados pelos leitores no decurso das suas leituras, aos diferentes tipos de raciocínio que as crianças desenvolvem quando aprendem a ler, auxiliando-os a torná-los conscientes: “[...] the primary agenda should be to direct the attention of students to the thinking employed in the process.” (Loring, 1997) – processos metacognitivos.

Práticas de leitura, hoje

Apesar do reconhecimento geral da relevância da leitura, enquanto factor de afirmação pessoal e social, do esforço, no sentido de otimizar a competência de leitura, feito em diferentes instâncias e em diferentes momentos, da atenção que lhe tem sido conferida, a verdade é que há, hoje, no nosso país, indicadores fortes que sugerem a existência de uma descontinuidade entre a *importância atribuída à leitura*, por um lado, e o *efectivo desenvolvimento de capacidades de leitura*, por outro lado. Bastará, para o efeito, invocar estudos sobre *literacia* que, cada vez

mais, colocam ao ensino-aprendizagem do Português, em geral, e da leitura, em particular, novos desafios. É o caso do estudo *Reading Literacy* (1991), levado a efeito em 32 países – Portugal incluído –, pela *International Evaluation Achievement*, que, no cômputo das duas populações avaliadas, colocou o nosso país no vigésimo quinto lugar (Sim-Sim & Ramalho, 1993); é também disso exemplo o *Estudo Nacional de Literacia* (Benavente, 1996), realizado em Portugal, e que apresentou um conjunto de resultados pouco animador (10.3% dos Portugueses situaram-se no nível 0 de literacia; 37% no nível 1; 32.1% no 2; no nível 3 situaram-se 12.7%; 7.9% foi a percentagem obtida no nível mais elevado, o 4¹); é ainda o caso do PISA 2000², realizado em 32 países (28 deles membros da O.C.D.E.), visando a avaliação de conhecimentos e de competências dos sujeitos de 15 anos em três áreas (sendo uma delas a *leitura*), e que aponta para o facto de menos de 50% dos jovens portugueses daquela idade serem bem sucedidos na realização de tarefas de leitura, num desempenho global que se situa aquém da média do dos países intervenientes. Com efeito, a partir de 5 níveis de proficiência em leitura pré-definidos (numa escala que faz corresponder o nível 5 ao mais alto e o 1 ao mais baixo), apenas 4% dos estudantes portugueses de 15 anos se situaram no grau de proficiência máximo, contra 9% dos que ocupam o espaço da O.C.D.E.; igual tendência se verificou no caso dos níveis 4 (17% contra 22%) e 3 (27% e 29%, respectivamente). Num sentido inverso, os alunos portugueses obtiveram percentagens mais altas (ainda relativamente aos colegas do espaço da O.C.D.E.) nos níveis de proficiência mais baixos (nível 2: 25% e 22%; nível 1: 17% e 12%, respectivamente) (Ramalho, 2002).

Pimenta (2005), num estudo em que aferia capacidades de leitura em alunos do 8.º ano de escolaridade quando lendo narrativas, concluiu que as operações de leitura em que eram mais bem sucedidos apontavam para o *reconhecimento/identificação* de informação, radicando nos *microprocessos*, claramente aquelas que encerram uma menor complexidade cognitiva (*id., ibid.*: 117). Em sentido inverso, saliência para um conjunto de operações de leitura mais exigentes que acabam por corresponder a movimentos de leitura menos sucedidos, por parte dos sujeitos respondentes do estudo citado. São, disso exemplo, as que implicam a reorganização de informação (*macroprocessos*) (*id., ibid.*: 118), a utilização de referentes e conectores frásicos em leitura (*processos integrativos*) (*id., ibid.*: 119, 120) e a formulação de inferências altas (*processos elaborativos*) (*id., ibid.*: 122).

Percepções e hábitos de leitura

É corrente dizer-se que os jovens portugueses não lêem, não gostam de ler e, sobretudo, não sabem ler! De facto, também no que diz respeito às percepções que os jovens têm do fenómeno *ler*, verificámos duas linhas que, tendencialmente, parecem afastadas mas que, afinal,

convergem numa mesma ideia: a de que não se lê. Assim, Freitas *et al.* (1997) anunciam, com base em dados recolhidos junto de jovens leitores, que existe um reduzido interesse dos jovens na e pela leitura de textos; Pimenta (2005), num inquérito a atitudes e hábitos de leitura dos nossos jovens do distrito de Braga, começa por colher ideias aparentemente animadoras, neste considerando: 62% dos jovens inquiridos afirmam gostar/gostar muito de ler (livros e revistas); 75% dizem ler regularmente durante o período de férias escolares; 64% asseguram ler mais de três livros por ano, sendo as aventuras (82%) e os contos/romances (59%) os géneros preferidos (e também os únicos que recolheram percentagens acima de 50%). Todavia, constatou que concorrencialmente com outras actividades – como o convívio entre pares, ver televisão, praticar desporto, ouvir música ou jogar videoconsola/computador –, a leitura perde claramente, atingindo valores de referência sempre abaixo do valor médio dos 50%, contrariamente com o que sucede com as mencionadas actividades.

A rematar este quadro, registo para uma conclusão dimanada do estudo de Castro & Sousa (1996) que dava conta do desinteresse progressivo e gradativo dos jovens pela leitura e pelo livro, significando tal que quando muito jovens gostam e lêem mais do que em idades mais avançadas. Um dado do estudo de Pimenta (2005) que não poderia deixar de ser mencionado é o atinente ao papel de absoluta secundarização das bibliotecas, enquanto lugar de leitura habitual. Com efeito, os jovens inquiridos lêem sobretudo em casa – 94% –, distribuindo-se os valores da demais percentagem pela tríade escola, bibliotecas e outros!?

As Bibliotecas Escolares

Hoje, como ao longo da História, leitura e escola são realidades indissociáveis. Se é verdade que a família pode concorrer para motivar para a leitura (Beech, 1985; Sequeira & Sim-Sim, 1989; Sequeira *et al.*, 1989), não o será menos que, sendo a escola um lugar de socialização relevante, não se poderá eximir às suas responsabilidades. Ensinar a ler e formar leitores para a escola e para a vida é uma tarefa complexa exigível à escola, até porque, na maioria dos casos, o primeiro contacto com a leitura (enquanto actividade formal que se ensina e se aprende) se dá, justamente, nesta instituição.

Um dos recursos mais relevantes nas escolas, com vista à construção de leitores é, indiscutivelmente, as bibliotecas. Embora nem sempre entendidas como tal, a BE deveria ser vista como “[...] lugar de aprendizagens múltiplas, como espaço de trabalho e de lazer de professores, alunos e funcionários e, por isso, como recurso educativo por excelência da comunidade escolar” (Sousa *et al.*, 2000).

Silva (2002: 37, 38) entende BE como lugares de combate à sobrevalorização conferida ao economicismo nas diferentes esferas da vida social (Educação incluída), mola de relativização

dos efeitos perniciosos associados à massificação escolar, para lá de, e fundamentalmente, chave capaz de responder “aos desafios do desenvolvimento dos saberes e da sociedade da informação...”.

Acrescenta o referido investigador dever-se falar de relação efectiva entre qualidade/eficiência no funcionamento e sucesso instrucional e educativo (*id.*, *ibid.*), sendo, por isso, a sua dinamização uma tarefa que a todos, sem excepção, deve envolver.

O Estágio Pedagógico

Partindo destes pressupostos e acreditando no papel formativo e formador das bibliotecas em geral, e das BE, de modo particular, por um lado, mas conhecendo, por outro, o papel de menor centralidade no processo formativo dos alunos conferido aos professores em formação inicial, após as alterações introduzidas no novo modelo de estágio, procuraremos compreender e caracterizar concepções, papéis e relações de professores estagiários com as BE.

As razões de fundo que justificam este trabalho prendem-se, desde logo, com o facto estrito de o estágio pedagógico poder ser encarado como um lugar central de investigação. Na verdade, se tivermos em conta que ele é, não apenas “[...] a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.” (Formosinho & Nisa, 2001), mas também um processo de “[...] monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.” (Vieira, 1993), compreendemos que se trata de um momento privilegiado para o cumprimento dos objectivos que norteiam esta nossa investigação.

Em simultâneo, há uma questão de oportunidade para a realização deste estudo: o momento em que (2008/2009) se realizam os últimos estágios pedagógicos integrados das Licenciaturas em Ensino (Matemática ou Física e Química) e do Ramo Ensino das Licenciaturas em Estudos Portugueses ou Portugueses e Ingleses, etc.. Neste contexto, será particularmente relevante auscultar as opiniões destes professores em formação inicial, já que, começando a funcionar (em 2009/2010) um outro modelo de formação de professores, poderemos então comparar a sua estrutura funcional com o daquele que agora termina.

Devemos ainda ter em conta que, desde 2005/2006, o estágio pedagógico, mesmo que obedecendo ao modelo de estágio integrado que até aí vinha vigorando, sofreu alterações no seu funcionamento, relativas sobretudo ao estatuto do formando/professor/aluno, isto em virtude da publicação, primeiro, do Decreto-Lei n.º 121/2005 (de 26/07) do Ministério da Educação e,

depois, da Portaria n.º 1097/2005 (de 21/10). Também na Universidade do Minho, com o Despacho RT-05/2006, surgiu um novo *Regulamento do Estágio Pedagógico*.

Constatando-se embora que o modelo em vigor é sempre o do estágio integrado, não deixa de ser significativo (em particular naquilo que à imagem e às representações pessoais dos professores em formação inicial diz respeito) o facto de se introduzir um novo estatuto para esses formandos, que deixam de ser *professores estagiários* (com os direitos e as obrigações de um docente em formação inicial) e passam a meros *alunos estagiários*, cujo vínculo se estabelece apenas com a instituição de ensino superior. De facto, o Decreto-Lei n.º 121/2005, no seu Artigo 2.º, define, deste modo, a natureza dos “Estágios pedagógicos”:

“A realização, nos estabelecimentos de ensino não superior, dos estágios pedagógicos das licenciaturas do ramo de Formação Educacional e das licenciaturas em ensino assume a modalidade de prática pedagógica supervisionada, pelo que não dá lugar à atribuição de turma aos alunos estagiários e não confere direito a qualquer retribuição.”

Assim, de uma só vez, os até aqui professores estagiários perderam dois direitos fundamentais: ao trabalho (experimental) e a uma remuneração (simbólica). Esta mudança, que se traduz na impossibilidade concreta de, diariamente, desenvolver uma prática pedagógica integrada e supervisionada, cria, naturalmente, uma nova representação de professor.

Entretanto, a Portaria n.º 1097/2005, reconhecendo a prática pedagógica como uma “componente fundamental da estrutura curricular dos cursos de formação inicial”, invoca “constrangimentos na concretização dos estágios”, introduzindo o conceito de “aluno estagiário”. A “Prática pedagógica supervisionada” é assim entendida (Artigo 2.º, n.º 2):

“A prática pedagógica supervisionada realiza-se nas turmas atribuídas ao orientador da escola e compreende todas as actividades que o aluno do estabelecimento de ensino superior, adiante designado por aluno, nelas desenvolve, sob a responsabilidade e supervisão daquele, de acordo com a programação acordada entre o estabelecimento de ensino superior e a escola.”

Para além da programação e planificação de actividades com o seu orientador, o aluno em formação (apenas) desenvolverá agora a sua “prática lectiva supervisionada nas turmas do orientador da escola” (Artigo 2.º, n.º 3, c)), sendo assim mais observador do que participante, mais aluno do que professor, pelo menos em alguns dos aspectos e das suas funções³.

São estes novos professores/alunos em formação da Universidade do Minho que resolvemos inquirir, aceitando como verdadeiro que eles foram construindo, sedimentando, transmitindo, desde 2005/2006 até 2008/2009, novas imagens da profissão de professor.

Concepções de professores estagiários sobre a Biblioteca Escolar

7.1. Descrição do estudo

Tendo presente o contexto atrás enunciado e sabendo que, neste estudo, estará em causa o objecto *leitura escolar* no âmbito de uma realidade específica que é a *Biblioteca Escolar* (no seu aspecto potenciador de formação leitora), estabeleceu-se então, com a intenção de cumprir os objectivos indicados na Introdução deste texto, um instrumento de consulta de opinião (um inquérito) e uma população que seria alvo de investigação: os professores em formação inicial da Universidade do Minho que, em Maio de 2009, terminaram as suas actividades de estágio integrado em Escolas Básicas e Secundárias do distrito de Braga, tendo sido recolhidos, ao todo, 28 inquéritos: 14 de alunos de Humanidades e outros tantos de alunos de Ciências.

Preparou-se um documento de trabalho, o inquérito intitulado “Percepções de professores estagiários sobre bibliotecas escolares”, organizando-o (para além de uma secção relativa aos dados pessoais dos inquiridos) nestas quatro partes: I – O que penso sobre *bibliotecas escolares* (em que se pergunta *quem cria e como deve entender-se* uma BE); II – O que penso sobre o fundo documental da *biblioteca escolar* (com três questões sobre a *definição do fundo documental* da BE, sobre o *conhecimento que dele tem o aluno* e sobre *os documentos a constar numa BE*); III – A dinamização da *biblioteca escolar* (uma pergunta sobre *formas de dinamização* da BE); IV – Eu e a *biblioteca escolar* (duas perguntas sobre a *frequência* e a *participação em actividades* da BE).

Pretendendo fazer-se deste inquérito uma pesquisa sobre a opinião pessoal dos professores estagiários, foi-lhes pedido que, para cada hipótese de resposta às diferentes perguntas, indicassem *concordância (total)*, *aceitação*, *discordância (total)* ou *ausência de opinião*. Na última secção do inquérito (IV), as respostas teriam de ser dadas de modo a traduzir níveis de frequência: *sempre*, *frequentemente*, *às vezes*, *raramente* ou *nunca*.

7.2. Selecção da população a inquirir

Porque os alunos estagiários que seriam alvo de consulta terminavam as suas actividades de estágio em Maio de 2009, solicitou-se, durante esse mês, aos alunos finalistas das Licenciaturas em Ensino de Matemática e de Físico-Química, e das Licenciaturas em Estudos Portugueses, Portugueses e Franceses, Portugueses e Ingleses (Ramo Ensino), todos da Universidade do Minho, que respondessem a este inquérito.

Constituiu-se, assim, um *corpus* de 28 inquéritos e uma amostra de 28 respondentes, um número que, não sendo elevado (32% ou um terço do total), é já representativo da população dos alunos

estagiários (88 alunos no total) que, neste ano, concluem a sua Licenciatura com Estágio Integrado na Universidade do Minho⁴.

Para o estabelecimento de confrontos, os respondentes foram escolhidos e distribuídos por dois subgrupos: os da área das Humanidades (14 inquiridos: três de Português, cinco de Português-Francês e seis de Português-Inglês) e outros tantos da área das Ciências (quatro inquiridos de Matemática e dez de Física e Química). Em relação a outras variáveis (como a idade, o sexo, a residência do aluno ou o local de realização do estágio), não foram tidas em consideração, pelo que serão apenas aqui apresentadas de modo muito sumário.

Numa tendência acentuada (a de que haja muitas mulheres e raros homens nos cursos de ensino), a grande maioria dos inquiridos é do sexo feminino: 26 raparigas e dois rapazes (um de Humanidades e outro de Ciências). Quanto ao seu estatuto, predominam os alunos ordinários (25), havendo três trabalhadores-estudantes. No que toca à idade, os alunos de Ciências têm idades compreendidas entre os 22 e os 38 anos (média de 28 anos), ao passo que os estudantes de Humanidades, sendo mais novos (média de 24 anos), situam-se entre os 22 e os 30 anos.

Relativamente às escolas onde estes alunos realizaram o seu estágio (24 Escolas Básicas com 2.º e 3.º Ciclos; e 4 Escolas Secundárias), pertencem todas ao distrito de Braga: Braga, 12; Vila Verde, 9; Barcelos, 3; Guimarães, 2; Vila Nova de Famalicão, 2.

Tendo em consideração a variável mais significativa deste inquérito (alunos de Ciências / alunos de Humanidades) e percorrendo as quatro dimensões do inquérito atrás enunciadas, comentam-se, de seguida, os principais resultados, apresentando-se dados quantitativos que serão interpretados à medida que os seus significados se constituírem como evidências.

7.3. Apresentação e discussão dos resultados

Se, com este inquérito, se pretende descrever e interpretar as concepções dos professores em formação inicial sobre BE, espera-se que, com o confronto dos dados relativos às quatro dimensões deste estudo (*percepções sobre a organização da biblioteca escolar; ideias sobre o acervo da biblioteca; formas de dinamização da biblioteca; relação pessoal com a biblioteca*), se possa retirar conclusões e apontar sugestões no sentido da melhoria do funcionamento das bibliotecas e da promoção de hábitos de leitura.

I – O que penso sobre *bibliotecas escolares*

Relativamente à primeira questão colocada (*A quem pertence a responsabilidade maior na constituição da biblioteca escolar?*), 82% dos respondentes (23) afirmaram *concordar* (18) ou *concordar totalmente* (5) que esse é um dever dos órgãos de gestão pedagógica da escola; 71% dos mesmos inquiridos (20 respostas) diz que tal responsabilidade pode caber ora a professores seleccionados ora a professores com formação específica (16 respostas; 57%); um número ainda

significativo de alunos concorda que tal tarefa possa ser uma iniciativa do Ministério da Educação (11), dos professores em geral (11) ou dos funcionários responsáveis pela BE (10). Significativo até é o facto de serem poucos os alunos estagiários a considerar que a constituição de uma biblioteca deva ser atribuição exclusiva de professores de História (5 respostas) ou de professores de Língua (5 respostas).

Por outro lado, em termos das discordâncias mais evidentes, 12 inquiridos afirmaram *discordar* (7) ou *discordar totalmente* (5) que possam ser os estudantes a ter tais responsabilidades. Ainda das respostas que traduzem discordância, há 10 (36%) que estão relacionadas com os professores de Língua e 9 (32%) com os professores de História, podendo assim concluir-se que, na sua maioria, os alunos estagiários inquiridos consideram que a responsabilidade de criação de uma BE não é (mais) uma atribuição de certos grupos de docentes, mas dos órgãos pedagógicos e de professores com formação específica ou dos que têm *vocação* para tais tarefas ou que, pelo seu *perfil*, são seleccionados para as desempenhar.

Ainda nesta dimensão de análise, e quanto à segunda questão colocada (*Entendo a biblioteca escolar sobretudo como...?*), parece haver total coincidência quanto às opiniões positivas entre os alunos de Ciências (131 respostas de concordância (total), em 196 possíveis) e os de Humanidades (130, em 196). Mesmo nas respostas de discordância, há também muita semelhança: 9 alunos de Humanidades e 8 de Ciências afirmam não entender a BE como o *lugar para onde se enviam os alunos expulsos das aulas*; 5 e 3 alunos também não concordam que ela seja *sede de clubes diversos*; 3 alunos de cada área não vêem nela um *recurso essencial para o sucesso* [apenas] *nas disciplinas de Letras*, já que 6 de Humanidades e 11 de Ciências declaram, na resposta *b*), entendê-la como recurso para o sucesso *em todas as disciplinas*.

No que toca às hipóteses de resposta que obtiveram mais elevados níveis de concordância, todos os alunos de Humanidades (14) e uma maioria dos de Ciências (11) entendem que a biblioteca deverá ser sobretudo (resposta *d*) um *recurso essencial na formação de leitores voluntários* e (resposta *h*) um *lugar de pesquisa e/ou de estudo*; 12 dos alunos de Ciências e 11 dos de Humanidades também consideram que a biblioteca é um *recurso essencial na formação integral dos alunos*; 13 de Humanidades (93%) e, pelo menos, 10 de Ciências (71%) acham ainda que a biblioteca é: *f*) um *lugar para leitura recreativa*; *g*) um *lugar de leitura para informação*; e *j*) centro onde coexistem os espaços de *biblioteca, videoteca, centro de recursos multimédia*. Enfim, um número significativo de inquiridos (15 em 28, ou seja, 54%) crê que a biblioteca escolar é *o recurso educativo mais importante numa escola*.

II – O que penso sobre o fundo documental da *biblioteca escolar*

Ao serem inquiridos sobre: 1. *a quem compete a definição do fundo documental das bibliotecas escolares*; 2. *que visão têm sobre o fundo documental da sua biblioteca escolar*; 3. *que*

documentos devem existir numa biblioteca, os professores estagiários deram respostas diversas, mas que nos autorizam concluir: 1. têm (mais os de Humanidades) ideias claras sobre quem deve definir o fundo documental da biblioteca; 2. desconhecem, não têm opinião formada sobre e nunca dão sugestões para a constituição do fundo documental da BE; 3. parecem saber bem (86%) que documentos deveriam constar do fundo documental de uma BE (ideal).

De facto, os alunos de Humanidades consideram que a responsabilidade de definição do fundo documental deve ser dos professores com formação específica (11 respostas) e dos professores em geral (10 respostas). Segundo estes, quem não deverá participar nessa selecção são os auxiliares de acção educativa e os alunos (5 respostas para cada item). Segundo os estagiários de Ciências, para além dos alunos (5 respostas), não devem participar na selecção documental nem os professores de Língua nem os de História (5 respostas em cada). Na opinião destes formandos, é aos órgãos de gestão pedagógica (8 respostas) e aos professores em geral (7 respostas) que deve caber a responsabilidade da selecção do fundo documental. Sublinhe-se, neste aspecto, que há quatro (dos 14) alunos de Ciências e um de Humanidades que não emitem qualquer opinião sobre a temática em causa.

Igualmente significativo é o facto de, ao serem interrogados sobre a sua visão acerca do fundo documental da biblioteca, os professores não responderem ou indicarem não ter opinião (55 ocorrências; 28% de respostas). O maior número de respostas (negativas, mesmo assim) acontece quando se lhes pergunta se conhecem o fundo documental da sua biblioteca: 6 de Humanidades dizem que sim, mas 4 que não; 1 de Ciências diz que sim, mas 8 (em 14) dizem que não; 11 destes alunos afirmam não dar sugestões para a constituição do fundo documental, contra 10 dos de Humanidades. Estes últimos são, apesar de tudo, os que conhecem melhor (8 respostas positivas) o fundo documental da sua área disciplinar.

Por fim, há uma adesão francamente positiva às hipóteses que são colocadas aos professores em formação quanto aos documentos que deveriam constar da BE: em média, para cada um dos nove itens, há 12 respostas positivas tanto entre os estagiários de Humanidades quanto entre os de Ciências. Em relação à resposta *a) Livros para pesquisa e informação úteis às diferentes áreas*, são 14 as respostas que assinalam concordância (quase sempre *total*) dos alunos das duas áreas. Também são 14 os inquiridos de Ciências que dizem concordar (*totalmente*, por vezes) com três outros itens: *e) livros científicos, de diferentes áreas disciplinares*; *g) jornais e revistas*; *i) outros suportes/meios de informação*. A questão com menor número de respostas positivas é a *f) livros de passatempos*, com cuja inclusão 9 alunos de Humanidades e 10 de Ciências dizem concordar. Em suma, estes alunos sabem quem deverá organizar a BE, desconhecem a sua, não a frequentam, mas opinam sobre livros a incluir na BE.

III – A dinamização da *biblioteca escolar*

Entretanto, quando inquiridos sobre as potencialidades de dinamização da biblioteca escolar, os alunos, quer os de Ciências (91%) quer os de Humanidades (76%), *concordam totalmente* (73 respostas em 140, 52%) ou *concordam* (44 em 140, 31%) que a BE pode desempenhar um papel relevante, nomeadamente ao *promover hábitos permanentes de leitura*, ao *realizar acções de formação*, ao *funcionar como centro cultural da comunidade escolar* ou *como núcleo de organização pedagógica da escola*, e ao *apoiar o funcionamento de organizações pedagógicas não-lectivas*, tais como a biblioteca de turma, os clubes, o jornal ou a rádio escolares. Nesta dimensão, por conseguinte, um número tão elevado de respostas (muito) favoráveis (117 em 140, 84%), acompanhado de uma quantidade residual de pareceres desfavoráveis (2 respostas, 1,5%), traduz um reconhecimento unânime, entre estes professores em formação inicial, de que a BE será um centro de dinamização da escola.

IV – Eu e a *biblioteca escolar*

Por fim, ao nível da derradeira dimensão desta consulta de opinião (que tem que ver com a relação pessoal entre o formando e a BE, traduzida em níveis de frequência) eram colocadas duas questões, para se compreender: 1. quais as razões para a frequência da biblioteca; 2. que situações levariam o formando a participar (mais) nas actividades da BE. Desta feita, não só para as respostas da primeira questão (*fins da ida à biblioteca*), mas também para as da segunda (*participação em actividades da biblioteca*), verificou-se uma diferença muito significativa entre as respostas dos alunos de Humanidades e as dos de Ciências. De facto, apenas sete respostas destes alunos (5% de um total de 140 possíveis) indicam que eles vão *frequentemente* à biblioteca (por exemplo, para *ler* ou *pesquisar*), ao passo que 84 respostas (60%) significam que estes alunos *nunca* vão à biblioteca. Pelo contrário, nos alunos de Humanidades, encontramos 36 respostas (26%) indicativas de que esses alunos vão *sempre* ou *frequentemente* à biblioteca, havendo, mesmo assim, 53 respostas (38%) de alunos que confessam nunca se deslocar à biblioteca. No que toca à participação em actividades da BE, a distância é ainda maior: dos alunos de Ciências apenas um diz participar com frequência nas actividades e oito (de 14 alunos) afirmam *nunca* participar em *nenhuma* ocasião nessas actividades, totalizando 30 respostas negativas em 42 possíveis (71%). Contrariamente, 11 dos 14 alunos de Humanidades indicam participar *sempre* ou *frequentemente* nas actividades promovidas pela biblioteca, num total de 32 respostas positivas em 42 possíveis (76%).

Ora, perante estas evidências de resposta e perante hábitos tão claramente assumidos, e mesmo que a BE se defina hoje, cada vez mais, como um espaço pluridimensional e multifacetado ou um local potenciador de actividades diversas (como cerca de 84% dos alunos reconhecia na terceira parte do inquérito), a verdade é que são mais os alunos estagiários das áreas de

Humanidades que a frequentarão mais assiduamente, seja para realizar trabalhos de estágio, seja para ler, pesquisar, participar em actividades, estar com os alunos e dar aulas.

Algumas conclusões

Ficou relativamente claro, através deste estudo, que os professores estagiários nos podem fornecer informação relevante sobre o funcionamento e as funções da BE. Mesmo que com alterações significativas no seu estatuto de professor em formação inicial (verificadas desde 2005/2006), estes últimos estagiários da Universidade do Minho (finalistas em 2008/2009) apresentam uma concepção aberta e crítica sobre o papel da BE nos dias de hoje.

Questionados acerca do que pensam sobre *Bibliotecas Escolares*, sobre o seu acervo documental, sobre a dinamização da *Biblioteca* e sobre a sua relação pessoal com ela, em termos de *frequência* e de *participação* nas suas actividades, os professores em formação inicial afirmam assertivamente que já não são tanto os tradicionais professores de História ou de Língua que devem tomar a iniciativa de constituir uma BE, mas, para além dos órgãos de gestão pedagógica da escola, todos os que, pela sua formação especializada ou pelo seu perfil profissional, possam contribuir para um bom desenvolvimento desse centro de recursos.

E, quer os formandos de Ciências, quer os de Humanidades, têm ideias claras sobre o que a BE não deve ser (*lugar de retenção dos alunos expulsos das aulas* ou *sede de clubes diversos*) e sobre o que a BE terá de ser: 1.º *recurso essencial na formação de leitores voluntários*; 2.º *lugar de pesquisa e/ou de estudo*; 3.º *recurso essencial na formação integral dos alunos*. Nesta questão, cerca de metade dos inquiridos crê que a BE é (mesmo) *o recurso educativo mais importante numa escola*.

Ao serem questionados sobre a constituição do fundo documental da BE, os professores de Humanidades, coerentemente, voltam a considerar que essa tarefa deve ser atribuída aos professores com formação específica e aos professores em geral. Os de Ciências dizem que esse papel deve ser desempenhado pelos órgãos competentes da escola e por professores em geral. Mesmo que estas respostas nos autorizem a concluir que estes futuros docentes têm ideias bastante claras sobre quem deve definir o fundo documental da biblioteca, a verdade é que eles *desconhecem, não têm opinião formada sobre e nunca dão sugestões para a constituição do fundo documental* da BE, o que parece traduzir um algum alheamento em relação à BE. Em todo o caso, os professores questionados têm opinião formada acerca dos documentos que devem constar do fundo da BE, indicando: 1.º *Livros para pesquisa e informação úteis às diferentes áreas*; 2.º *livros científicos, de diferentes áreas disciplinares*; 3.º *jornais e revistas*.

Sobre a dinamização da BE, a ocorrência de um número muito elevado de respostas favoráveis e de apenas dois pareceres desfavoráveis traduz um reconhecimento unânime de que a Biblioteca

constitui, de facto, um centro de dinamização da escola. Por fim, nas questões que têm a ver com uma relação pessoal entre o formando e a BE, discutem-se não apenas *as razões para a frequência da biblioteca* como também *as situações que levariam o formando a participar nas suas actividades*. Nestas respostas, notou-se uma diferença significativa entre os alunos de Humanidades e os de Ciências: aqueles vão pouco à BE e estes vão muito raramente. No que toca à participação em actividades da Biblioteca, a distância é ainda maior: dos alunos de Ciências apenas um diz participar com frequência nas actividades e oito afirmam *nunca* participar em *nenhuma* actividade. Contrariamente, 11 alunos de Humanidades indicam participar *sempre* ou *frequentemente* nas actividades promovidas pela biblioteca.

Em jeito de síntese, consideramos que, e para que as BE possam assumir-se, efectivamente, como lugares privilegiados de construção de conhecimento, de sucesso educativo e de formação integral (como a generalidade dos inquiridos reconhece), é fundamental reduzir a distância que vai entre as convicções e as práticas: é que, se, por um lado, se lhe reconhece centralidade, por outro, a acção dos professores tem de ser condizente com a importância que lhe é tributada, o que reclama dos docentes uma postura pró-activa e dinâmica no que às questões que a animam diz respeito – conhecimento sólido e envolvimento na constituição do fundo documental, frequência, dinamização, etc..

Numa segunda linha de reflexão, e reforçando a ideia formativa e formadora que a generalidade dos inquiridos reconhece às BE, parece-nos de extrema relevância (re)definir papéis tendo em vista uma mais adequada e produtiva utilização daquele espaço. E se o órgão de gestão escolar e os professores em geral têm manifestas responsabilidades nessa matéria, como os inquiridos reconhecem, jamais poderemos conceber os alunos como meros utilizadores externos de um espaço que não sentem como seu e para cuja constituição pouco contribuíram. É que, se o sucesso educativo e a formação integral que almejamos têm a agulha orientada para os alunos, as ferramentas para a sua construção não podem, jamais, conferir-lhes papel periférico.

Referências Bibliográficas⁵:

Beech, J. (1985). *Learning to Read – A Cognitive Approach to Reading and Poor Reading*. London & Sidney: Croom Helm.

Benavente, A. (coord.) (1996). *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

Castro, R. & Sousa, M.^a de L. (1996). *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*. *FORUM*, nº 20, pp. 111-132.

- Colomer, T. (2003). “O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura”. In C. Lomas (2003). *O Valor das Palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Nisa, S. (2001). *Projecto de Recomendação. Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores.
- Freitas, E. et al. (1997). *Hábitos de Leitura: um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Dom Quixote.
- G.A.V.E. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 – Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Goodman, K. (1994). “Reading, writing, and written texts – a transactional sociopsycholinguistic view”. In R. Ruddell et al. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (4ª ed.). Newark: International Reading Association.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. New Jersey: Prentice Hall.
- Loring, R. (1997). “Reading as a thinking process”. In Costa & Liebmann (orgs.) *Envisioning Process as Content – Toward a Renaissance Curriculum*. U.S.A.: Corwin Press.
- Pimenta, J. (2005). *O Processo de Compreensão Leitora: O desenvolvimento de capacidades de leitura na narrativa, em alunos do 8.º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.
- Ramalho, G. (2002). “Portugal no PISA 2000: Condições de participação, resultados e perspectivas”. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, vol. 15, nº 2. Braga: Universidade do Minho.
- Readence, J. & Barone, D. (1996). “Reader’s implicit models of reading”. *Reading Research Quarterly*, vol. 31 (3).
- Ruddell, R. & Unrau, N. (1994). “Reading as a meaning-construction process – the reader, the text and the teacher”. In R. Ruddell et al. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (4ª ed.). Newark: International Reading Association.
- Sequeira, F. & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- Sequeira, F. et al. (orgs.) (1989). *O Ensino-aprendizagem do Português – Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Braga: CIED/Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças? – Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

Sousa, M.^a L. *et al.* (2000). “Atitudes dos professores face à biblioteca escolar”. In M.^a F. Sequeira (2000). *Formar Leitores: O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: M.E., I.I.E..

Thomson, J. (1987). *Understanding Teenagers Reading*. Australia: Methuen.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.

¹ Os níveis de literacia foram definidos, naquele estudo, nos seguintes termos: nível 0: “[...] ausência de capacidade para resolver as tarefas propostas [...]”; nível 1: “As tarefas deste nível são as menos exigentes. Implicam, em geral, apenas a identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal [...]. São executadas a partir de textos ou documentos pequenos e simples.”; nível 2: “Implica a associação entre palavras ou expressões [...]. As inferências necessárias são de grau pouco elevado.”; nível 3: “Implica a capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão.”; nível 4: “As tarefas deste nível são as mais exigentes de toda a prova. Implicam a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios.” (Benavente, 1996).

² Não obstante a ligeira melhoria registada em aferições intermédias (2003 e 2006), a verdade é que os resultados persistem aquém dos da média dos países da OCDE.

³ Na definição do “Estatuto do aluno” (Artigo 5.º da Portaria n.º 1097/2005) afirma-se, por um lado, que “A permanência do aluno na escola rege-se pelo estabelecido nos regulamentos da mesma e do estabelecimento de ensino superior.” (n.º 2) e estabelece-se, por outro (no n.º 3), que o aluno, “Na sua relação com a comunidade educativa”, deve cumprir os “deveres gerais e específicos estabelecidos para a generalidade dos trabalhadores em funções na escola.” Sendo os deveres do aluno de “trabalhador”, também alguns dos seus direitos o deveriam ser...

⁴ Segundo dados fornecidos pelo Conselho de Cursos da Universidade do Minho, há, em 2008/2009, 88 alunos inscritos em estágio pedagógico, sendo 40 de cursos de Ciências (Biologia/Geologia, Física/Química e Matemática) e 48 de cursos de Humanidades (História e Ciências Sociais, Estudos Ingleses e Alemães, Estudos Portugueses, Estudos Portugueses e Alemães, Estudos Portugueses e Franceses, Estudos Portugueses e Ingleses).

⁵ Em termos de Legislação foram referenciados estes três documentos: 1) Ministério da Educação (2005). Decreto-Lei n.º 121/2005 de 26 de Julho; 2) Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2005). Portaria n.º 1097/2005 de 21 de Outubro; 3) Universidade do Minho (2006). Despacho RT-05/2006: *Regulamento do Estágio Pedagógico das Licenciaturas em Ensino*.