



## **AGRADECIMENTOS**

Dois agradecimentos tornam-se imperativos:

À minha família:

À minha esposa e à minha filha, pelo colorido e alegria que conferem à minha vida e ainda pela compreensão, disponibilidade e carinho ilimitados. Aos meus pais pela minha formação e por nunca terem deixado de acreditar em mim.

Ao Doutor Lino Moreira da Silva pela orientação preciosa e incentivo constante.

Por tudo isto, este trabalho também é vosso.

“A leitura é um processo que envolve uma comunidade de leitores com estratégias próprias derivadas da sua visão do mundo, dos seus esquemas mentais, dos textos que lhes são apresentados e das normas interpretativas que regem aquelas comunidades. Para que ela aconteça, tem de haver um longo período de aprendizagem e de instrução”.

(M. F. Sequeira, 2000-c, p. 56).

“Numa sociedade como a nossa, onde se assiste à reprodução eterna das crises e à naturalização da tragédia e da barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata de modo que os processos de leitura possam estar diretamente vinculados a um projecto de transformação social”

(E. T. Silva, 1998, p.33)

“É uma urgente necessidade escolar, social e cultural, saber formar e educar leitores”.

(V. M. de Aguiar e Silva, 1998, p. 9)

“O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo «amar»... o verbo «sonhar»...”

(D. Pennac, 1998, p. 11)

“Ler não custa, o que custa é saber ler”

(M. Jorge, 1996, p. 37).

## ÍNDICE

ÍNDICE.....	4
-------------	---

### CAPÍTULO I

#### INTRODUÇÃO

1. Razão de ser do presente trabalho .....	9
2. Identificação do problema .....	10
3. Objectivos do trabalho.....	13
4. Importância do trabalho.....	14
5. Limitações do trabalho .....	15
6. Plano do trabalho.....	15

### CAPÍTULO II

#### A ORIGEM E AS FUNÇÕES DAS BIBLIOTECAS

1. O aparecimento da escrita.....	18
2. O livro.....	20
2.1. A produção e a difusão do livro .....	24
2.2. A morte ou a diversificação do livro? .....	26
3. A origem e a evolução das bibliotecas .....	28
4. As bibliotecas na sociedade actual .....	31
4.1. As novas tecnologias da informação ao serviço das bibliotecas .....	33
5. As bibliotecas públicas em Portugal .....	35
6. Funções das bibliotecas .....	38
7. Conclusão .....	47

### CAPÍTULO III

#### AS BIBLIOTECAS ESCOLARES

1. A importância das bibliotecas escolares.....	51
2. As bibliotecas escolares e o sistema educativo português.....	55
3. O contributo da Rede de Bibliotecas Escolares.....	59
4. A realidade das nossas bibliotecas escolares.....	61
5. Mudanças a empreender .....	67
6. Intervenientes nas bibliotecas escolares .....	72

7. Atitudes dos professores face às bibliotecas escolares.....	75
8. Conclusão .....	77

## **CAPÍTULO IV**

### **A LEITURA**

1. Conceção de leitura .....	82
2. Modelos explicativos do processo de leitura.....	87
2.1. Modelo ascendente .....	88
2.2. Modelo descendente .....	89
2.3. Modelo interactivo.....	95
3. Compreensão leitora.....	96
4. Factores a considerar na compreensão leitora .....	97
4.1. O leitor.....	97
4.2. O texto .....	105
4.3. O contexto .....	106
5. Ensino da leitura .....	108
6. Conclusão .....	118

## **CAPÍTULO V**

### **FORMAÇÃO DE LEITORES**

1. Importância da leitura no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.....	121
2. O papel da família e da escola na formação de leitores.....	123
2.1. A família .....	123
2.2. A escola .....	125
2.2.1. A leitura como uma prática curricular transversal.....	126
2.2.2. O papel do professor.....	128
2.2.3. Da obrigatoriedade ao prazer de ler.....	130
2.2.4. O recurso à biblioteca escolar.....	132
3. Da alfabetização à literacia.....	133
4. Ler na <i>sociedade da informação</i> .....	137
5. Que leitores estamos a formar .....	139
5.1. Reflexão sobre os resultados do <i>PISA 2000</i> .....	139
5.2. Reflexão sobre os níveis de literacia em Portugal.....	150
6. Conclusão .....	156

## **CAPÍTULO VI**

### **FORMAR LEITORES, RECORRENDO ÀS BIBLIOTECAS ESCOLARES**

1. Introdução.....	162
2. Escola EB 2,3 de Toutosa.....	163
2.1. Biblioteca da escola EB 2,3 de Toutosa .....	165
2.1.1. Principais deficiências da biblioteca.....	167
2.1.1.1. Trabalho desenvolvido pela escola para colmatar estas deficiências..	171
2.1.1.2. Actividades desenvolvidas na biblioteca da escola .....	173
2.1.1.3. Outras actividades que podem ser desenvolvidas.....	188
3. Apreciação das actividades realizadas.....	192
4. Conclusão .....	195

## **CAPÍTULO VII**

<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>197</b>
------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>205</b>
---------------------------	------------

## **ANEXOS**

ANEXO 1. Regulamento da biblioteca da Escola EB 2,3 de Toutosa .....	221
ANEXO 2. Plano Anual de Actividades da biblioteca .....	226
ANEXO 3. Questionário/consulta sobre a biblioteca (2001/2002) .....	228
ANEXO 4. Projecto de candidatura à Rede de Bibliotecas Escolares .....	230
ANEXO 5. Questionário para a visita à biblioteca.....	239
ANEXO 6. Clube da biblioteca .....	242
ANEXO 7. Entrevista para a actividade: “Li e gostei!” .....	245
ANEXO 8. Ficha de leitura .....	246
ANEXO 9. Questionário do concurso interdisciplinar: “Quem sabe, sabe!” .....	247

## RESUMO

Vivemos numa sociedade marcada por transformações em todos os domínios. As mudanças sociais, políticas, económicas e culturais verificadas, na nossa sociedade, comumente apelidada de *sociedade da informação*, obrigam a repensar as nossas políticas educativas e as nossas práticas pedagógicas implementadas na escola.

Actualmente, para fazer face a estas mudanças, a escola não se pode limitar a alfabetizar, na medida em que a alfabetização já não é suficiente para que o indivíduo se possa mover numa sociedade marcada pelo progresso tecnológico e pela produção e relativismo da informação. Ao indivíduo já não basta saber ler, tem de ser capaz de usar a competência de leitura no seu dia-a-dia.

Para tal, é importante que todos os agentes educativos tenham consciência de que a capacidade de leitura condiciona fortemente a participação do indivíduo na sociedade. Neste sentido, é essencial que a escolarização seja vista a longo prazo e numa perspectiva formativa, pelo que devemos ter em conta, mais do que o sucesso escolar, o sucesso educativo. Na persecução deste objectivo, é fundamental recorrermos às bibliotecas escolares, cuja dinamização visa o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo para a criação e desenvolvimento de hábitos de leitura e para a aquisição da competência de leitura, que lhe serão úteis no futuro. Já não se pretende que o aluno memorize conhecimentos, mas que analise, seleccione criticamente, no fundo, que aprenda a aprender para fazer face aos problemas, passado o período escolar.

Precisamos de uma escola viva, onde a biblioteca seja um verdadeiro recurso educativo, com um espaço amplo, com um acervo diversificado, actualizado e dotado de dinâmica. Como professores, devemos acompanhar a evolução das bibliotecas e questionar constantemente as nossas práticas. As instituições de ensino superior desempenham também um papel fundamental, no que diz respeito à formação de professores, para que estes possam contribuir de forma mais incisiva para esta tarefa de fazer da escola um local onde se aprende a aprender.

Sendo a leitura um veículo privilegiado de desenvolvimento e humanização da sociedade, desejamos, através da promoção da reflexão, contribuir para um aumento dos hábitos de leitura e dos níveis de literacia dos nossos alunos, factores condicionantes do desenvolvimento equilibrado do país. Neste sentido, propusemo-nos desenvolver algumas actividades de dinamização das bibliotecas escolares, com vista à sua implementação numa escola concreta e à sua desejável generalização a outras escolas.

## SUMMARY

We live in a society characterised by changes in all domains. The social, political, economical and cultural changes in our society usually called as *information society*, push us to reconsider our educational politics and our pedagogical practices used in school.

Nowadays, in order to be able to face up to all these changes, school cannot only alphabetize, because alphabetization is not enough to the individual to live in a society of technological progress, production and relativism of information. The individual must not only be able to read, but also to use the reading ability in his daily life.

For that, it is important that all educative actors know that the ability to read strongly conditions the individuals' participation in the society. In this sense, it is essential to perceive scholarship is seen in long terms and in a formative perspective. That is why more than the scholar success, we must consider the educative success as well. To attain this aim, it is vital to used the schools' libraries, whose improvement intents the whole individual's development, helping to the creation and development of reading habits and the acquisition of the ability to read, which will be useful in the future. We are not claiming here students' memorization, conversely we are arguing for a critical analyses posture, making options to make the long sentence short s/he must learn to learn, to face up problems, when school time is over.

We need a living school, where its library is a truly educative resource, with an open space, with a varied, modern and dynamic heap. As teachers, we must keep up with library's evolution and constantly question our practices. In this field – teachers' training – universities also play a vital role in order that teachers may contribute in a more incisive way to the task of making school a place where we learn to learn.

As reading is a privileged transmitter of societies' development and humanisation, we wish, towards reflection, to contribute to the raise of reading habits and of literacy levels of our students, factors that are profoundly critical to a well-balanced evolution of our country. That is why we are committed ourselves to develop some activities in school libraries', in order to its use in a real school and to its desirable generalisation to other schools.

# CAPÍTULO I

## INTRODUÇÃO

### 1. Razão de ser do presente trabalho

Inserindo-se este trabalho no âmbito da Supervisão Pedagógica do Ensino do Português, era nossa intenção abordar uma temática que se incluísse nesta área de investigação e que, se possível, trouxesse algum contributo para futuras reflexões, não só no seio da supervisão, mas também no seio dos corpos docentes e diferentes comunidades escolares.

Assim as razões que presidiram à elaboração do presente trabalho são de natureza diversa.

Em primeiro lugar, são de cariz pessoal, já que sentimos uma necessidade crescente de aprender mais, sobretudo na área em que trabalhamos. Daí a realização de um trabalho que promoverá, no mínimo, uma reflexão pessoal, o que contribuirá certamente para a alteração de algumas práticas pedagógicas, quanto mais não seja das nossas.

Em segundo lugar, são de índole profissional, pois a nossa experiência de docência e de supervisão tem-nos mostrado que há algo mais que pode ser feito para se colmatarem dificuldades e hábitos de leitura dos alunos. Assim, sentimos que um trabalho de investigação nos permitiria aprofundar e alargar horizontes, contribuindo modestamente para um melhor conhecimento de questões relativas ao ensino e à supervisão. Deriva, portanto, de uma necessidade de actualização constante, de uma formação contínua.

Em terceiro lugar, porque fomos verificando que, para poder supervisionar melhor o trabalho dos professores estagiários, era fundamental saber algo mais, ser conhecedor de todo o processo de leitura e de todas as questões que envolvem a formação de leitores, como uma boa organização e dinamização da biblioteca escolar.

Em quarto lugar, porque, durante a frequência do mestrado, sempre que se falava de leitura, sentíamos que havia um recurso capaz de auxiliar de forma singular os professores na tarefa complexa de promover a leitura e o livro junto dos alunos: a biblioteca escolar.

Assim, surgiu a ideia e a vontade de trazer algum contributo para a reflexão sobre a formação de leitores, nomeadamente sobre o recurso educativo designado por biblioteca escolar.

## **2. Identificação do problema**

O problema central deste trabalho podia partir da constatação de que “Portugal tem um dos mais baixos índices de leitura dos países da OCDE” (R. Costa, 2002, p. 24), que remete para algumas questões fundamentais sobre as quais muitos investigadores se têm debruçado, como a ausência de hábitos de leitura, o papel da escola e dos educadores na aquisição desses hábitos ou as estratégias mais adequadas a adoptar para levar os alunos e/ou os filhos a sentirem vontade e até necessidade de ler.

A preocupação com os baixos índices de leitura é notória de um modo geral por todos os países. Em Portugal, diversos estudos atestam exactamente esta preocupação e apontam para uma acentuada falta de hábitos de leitura e ainda para baixos níveis de literacia.

O estudo *Reading Literacy* (I. Sim-Sim & G. Ramalho, 1993) abrangeu um considerável número de alunos (6042), distribuídos por diferentes zonas urbanas, semi-urbanas e rurais. Os resultados obtidos revelaram que o desempenho nacional foi fraco, situando-se Portugal no 24.º lugar dos 32 países participantes no estudo. Interessa destacar do estudo o facto de os resultados obtidos estarem relacionados com variáveis como o sexo, a região e a dimensão da escola. De entre as variáveis, merece também especial atenção o facto de a existência de livros em casa e de as bibliotecas escolares e públicas se relacionarem de forma positiva com o desempenho dos alunos.

No caso do estudo *A Literacia em Portugal* (A. Benavente, *et al.*, 1996), o que os autores referem é que, de um modo geral, o nível de literacia do país é bastante fraco. Os resultados do estudo demonstraram uma leitura muito reduzida por parte da população inquirida e uma incapacidade notória para resolver situações do quotidiano, que exigissem a competência de literacia. Este estudo, tal como o anterior, apontava para baixos níveis de literacia em Portugal.

Mais recentemente, realizou-se o estudo internacional *PISA 2000* (G. Ramalho, 2001), que procurou avaliar, em termos gerais, o desempenho dos alunos na literacia em leitura, matemática e ciências. Também neste estudo, os nossos alunos, em comparação

com a situação média no espaço da OCDE, apresentaram uma percentagem muito elevada de baixos níveis de literacia. É de referir que as características das famílias foram consideradas importantes, desde os recursos educacionais existentes em casa (dicionários, um lugar sossegado para estudar, uma secretária, livros e calculadoras) bem assim como os bens culturais na família. Da mesma forma, se consideraram relevantes o interesse académico dos pais e o seu interesse social. Por outro lado, muitos factores associados à instituição escolar foram entendidos como determinantes no desempenho dos alunos.

Pelos resultados dos estudos acima genericamente expostos, é possível identificar algumas fracturas quer no sistema educativo, quer nas estruturas sociais do país. Os resultados são preocupantes, mas, ao mesmo tempo, um desafio para todos os cidadãos envolvidos directa ou indirectamente na educação.

Há, nos citados estudos, factores comuns e importantes que estão na origem dos baixos níveis de literacia e de hábitos de leitura, como a família, a escola, o preço do livro, o acesso ao livro.

Relativamente à família, esta exerce um papel muito importante na motivação para a leitura. A família é, de facto, essencial, na medida em que é um dos factores que contribui para o posterior sucesso na aprendizagem, bem como o acesso a livros e a outro tipo de material escrito. Se a família não incutir no aluno o gosto pela leitura, o trabalho do professor e da escola torna-se mais difícil e árduo.

À escola parece, agora, que se começa a dar alguma atenção, sobretudo no que concerne à leitura e às bibliotecas escolares.

Apesar de tudo, as bibliotecas escolares ainda continuam a ser uma espécie de parente pobre do sistema educativo, na medida em que genericamente não se tem em conta a situação global destas, desde o espaço ao acervo. As bibliotecas escolares, de um modo geral, ainda não estão devidamente organizadas, parecendo não raras vezes um mero armazém de livros, com um mobiliário inadequado e sem dinâmica, por falta de um professor bibliotecário ou de um funcionário com formação específica, onde os alunos permanecem (quando permanecem) apenas para fazerem os trabalhos de casa. Não são dados ainda às bibliotecas escolares os louros devidos, apesar de já se considerar que estas são uma das causas dos baixos índices de leitura.

O preço dos livros é também um entrave, pois o seu custo é bastante elevado, se tivermos em conta o salário médio nacional. A pobreza priva, na verdade, o acesso a bens culturais. Neste contexto, as bibliotecas públicas ou escolares podiam, de certa

forma, e em alguns casos, reparar as desigualdades sociais, uma vez que facilitariam certamente o acesso de todos aos bens culturais. No entanto, também o acesso ao livro não é muito fácil. A verdade é que, se para comprar um livro é preciso fazer algum esforço, o mesmo se passa em relação ao seu empréstimo por parte de uma biblioteca, que muitas vezes é deficiente, ou porque não se pratica o empréstimo, ou porque a catalogação não existe, ou ainda porque se entende que os livros são para permanecer muito bonitos e lustrosos, na estante.

Por tudo o que acima se expôs, parece-nos que à leitura nem sempre se tem dado a atenção devida, embora se considere que a mesma exerce um papel importante e benéfico no desempenho do cidadão, o que é notório a vários níveis, como cognitivo e social. De facto, vivendo nós numa sociedade cada vez mais economicista e materialista, torna-se fundamental que qualquer cidadão tenha um acesso facilitado às diversas fontes de informação, sob pena de ver fechadas algumas portas para obter sucesso na sociedade, dado que o saber está actualmente em constante mutação. A sociedade tem sofrido ao longo dos últimos anos um desenvolvimento significativo em diversos domínios, pelo que se impõe que se aprenda a procurar e criticamente seleccionar informação.

Ora, a escola, para além de ser obrigada a acompanhar este desenvolvimento, é o espaço privilegiado para criar na população escolar (mais tarde a população activa) o interesse e a motivação pelo conhecimento e desejo de pesquisa. A escola, deverá, então, “preparar as crianças e os jovens para que façam o melhor uso possível dos meios de comunicação e os coloquem ao serviço da sua realização enquanto indivíduos socialmente integrados” (L. M. da Silva, 2002, pp. 38-39). Naturalmente, para que esta função da escola seja levada a cabo é fundamental ler, possuir competência de leitura, pois esta permite à criança construir paulatinamente a sua identidade e tornar-se um cidadão activo, capaz de sobreviver numa sociedade imperdoável para com os iletrados.

Neste contexto, para o combate à iliteracia e para a promoção da leitura, as bibliotecas escolares apresentam-se como um recurso educativo imprescindível, onde se concentram variadas fontes de informação, num bem tão precioso como o livro.

É precisamente sobre a problemática das bibliotecas escolares e o importante papel que têm na promoção da leitura e formação de leitores que será colocada a ênfase deste trabalho. Partimos, pois, da convicção de que a dinamização de uma biblioteca escolar tem uma grande importância na promoção e criação de hábitos de leitura. Por

outro lado, é através dela que se pode fomentar nos alunos o tão almejado espírito crítico, na busca e selecção da informação, fundamental ao seu crescimento enquanto cidadãos activos.

As bibliotecas escolares são um recurso do nosso sistema educativo, que deve promover não só o sucesso escolar, mas também o sucesso educativo.

Esta problemática, para além de se apresentar como um tema cada vez mais actual, tem-nos inquietado, enquanto docentes e formadores, na medida em que se verifica que, frequentemente, não é conferido às bibliotecas, em geral, e às bibliotecas escolares, em particular, a devida importância, quer pelos pais, quer pelos próprios professores, quer ainda pelo Ministério da Educação. A este último não faltam intenções, mas os meios é que escasseiam.

### **3. Objectivos do trabalho**

Decorrentes do problema já apresentado, surgem os seguintes objectivos que presidem a este trabalho.

1. Apresentar as bibliotecas como recursos fundamentais ao serviço da leitura e do livro.

2. Mostrar como a leitura condiciona o desenvolvimento integral do indivíduo bem como o desenvolvimento da sociedade, em termos económicos, sociais, culturais e políticos.

3. Demonstrar como a escola exerce um papel determinante na aquisição da competência de leitura, cada vez mais importante numa sociedade em constante mutação.

4. Apresentar a biblioteca escolar como um recurso educativo imprescindível para a formação de leitores, com espírito crítico, capazes de sobreviverem numa sociedade dependente do acesso à informação.

5. Demonstrar como a biblioteca escolar poderá ser dinamizada de modo a promover o gosto pela leitura, apresentando, para tal, estratégias e actividades viáveis e capazes de facilitarem e dinamização de uma biblioteca escolar.

6. Contribuir, em suma, para a reflexão em torno da importância da competência de leitura na perseguição do sucesso escolar e do sucesso educativo.

#### **4. Importância do trabalho**

A importância deste estudo advém sobretudo da possibilidade do mesmo levantar questões que promovam a reflexão e a discussão sobre um dos processos que tanta importância tem no ensino, em geral, e no ensino da língua materna, em particular: a competência de leitura.

De facto, parece hoje comumente aceite que a iliteracia é um obstáculo difícil de ultrapassar para alguém que se queira integrar convenientemente na sociedade.

Para ultrapassar este obstáculo, a escola exerce primordial importância. Dentro desta, as bibliotecas escolares aparecem indubitavelmente como um recurso privilegiado para a aquisição da competência de leitura e consequente combate à iliteracia, na medida em que fornecem aos alunos, futuros cidadãos, diversas fontes de informação, bem como as formas de as tratarem, desde a sua busca à selecção criteriosa. Este recurso, porém, nem sempre tem lugar no pódio das prioridades do nosso sistema educativo. Daí que o papel das bibliotecas escolares deva ser repensado por todos os intervenientes no processo educativo, desde os docentes aos discentes, passando, inevitavelmente, pelos pais e encarregados de educação. Significa isto que não cabe somente à escola, desde professores à biblioteca escolar, o papel de promover a leitura e combater a iliteracia. Sem um papel activo da família, muito do esforço empreendido em variadas e diversificadas actividades é inglório. Também as bibliotecas públicas são fundamentais para dar continuidade ao labor levado a cabo nas bibliotecas das nossas escolas.

O facto de esta questão da promoção da leitura, através das bibliotecas escolares (e não só), ser uma preocupação que abrange todos os sectores da sociedade justifica, por si só, a importância deste trabalho.

Parece-nos, então, imprescindível que se levem a cabo trabalhos e projectos que alertem para a necessidade de se usar, desde que bem organizadas e dinamizadas, as bibliotecas escolares, como forma de se promover o desenvolvimento integral dos alunos. Desta forma, melhor se promoverá a leitura e o livro, combatendo-se simultaneamente os baixos níveis de instrução, o analfabetismo e a iliteracia que tanto condicionam o desenvolvimento de uma sociedade.

## **5. Limitações do trabalho**

Foi com base na importância da temática deste trabalho e nas questões que o mesmo levanta a qualquer docente, que se empenhe na actualização de conhecimentos e na descoberta de novos caminhos, que surgiu a ideia de levar a cabo este projecto.

É um projecto que apresenta algumas limitações, intrínsecas à natureza do próprio trabalho, dado que se trata de um estudo elaborado no âmbito de um mestrado. A fase mais complicada foi já ultrapassada, quando houve uma predisposição clara para a reflexão. A partir desse momento, tudo se tornou mais fácil, pois cada dificuldade que surgia era mais um “degrau” em direcção a uma nova descoberta.

É nesta lógica que se insere este trabalho, ou seja, reflecte-se, ponderam-se e superam-se as dificuldades, delineando-se estratégias e, finalmente, agindo.

Estes passos, desde a reflexão às estratégias de acção, são tudo aquilo que pretendemos apresentar, sabendo de antemão que nada se vai inventar, mas tão somente aprofundar certos problemas já levantados neste campo de investigação, propiciando, se possível, a reflexão, o que já seria um contributo compensador deste trabalho.

## **6. Plano do trabalho**

Com o aparecimento de novas tecnologias, a morte do livro tem sido anunciada por muitos, facto que até agora não se verificou. É, todavia, inegável que os hábitos de leitura dos mesmos são, por exemplo, em Portugal muito baixos.

Naturalmente, este facto não pode deixar indiferente nenhum professor, pois a leitura é um acto que se reveste de crucial importância pessoal, social, económica e cultural.

Sabendo que a biblioteca se apresenta como indispensável para o fomento do interesse pelos livros e para a aquisição de hábitos de leitura, centrar-se-á a temática deste trabalho nas bibliotecas escolares.

Partindo deste pressuposto, seleccionámos bibliografia que permitisse a realização deste trabalho.

Estruturalmente, este trabalho encontra-se dividido em sete capítulos, que melhor facilitarão a sua consecução e posterior leitura.

Assim, no primeiro capítulo, designado por introdução, traçamos as razões de ser do trabalho e apresentamos o problema que despertou o interesse para a realização do mesmo. Na introdução, explanamos ainda os objectivos que norteiam a consecução deste. Expomos também a relevância do estudo, tendo-se à partida consciência das limitações do mesmo, que não deverão enfraquecer a vontade de trazer algum contributo para a investigação na área da supervisão.

O segundo capítulo, dada a temática do trabalho, é dedicado às bibliotecas, em geral, partindo-se do aparecimento e importância da escrita, do aparecimento e difusão do livro até às diferentes classificações atribuídas às bibliotecas. Abordamos ainda as funções das bibliotecas, sua importância e contributo para a formação de leitores que sejam capazes de sobreviver numa sociedade, onde o progresso tecnológico e a produção de informação não se compadecem com cidadãos iletrados.

As bibliotecas escolares são o centro de todo o terceiro capítulo, desde as suas funções e importância no desenvolvimento da competência e da motivação para leitura aos principais problemas que enfermam as bibliotecas escolares portuguesas. Dentro deste capítulo, merece especial relevo a organização das bibliotecas, fundamental para se proceder, posteriormente, à consecução de actividades dinâmicas. Para tal, é também relevante que todos os membros da comunidade educativa, desde os docentes aos discentes adoptem uma atitude diferente face à biblioteca escolar.

Ao longo do quarto capítulo damos especial relevância à leitura, quer no contexto social quer, sobretudo, no contexto escolar. Abordamos as diferentes concepções de leitura, os diferentes processos de leitura e apresentamos algumas estratégias de ensino da leitura, baseadas no modelo interactivo de leitura.

No quinto capítulo damos importância à formação de leitores, abordando os principais factores capazes de proporcionarem uma formação mais completa, como é o caso da família e sobretudo da escola, através dos professores e nomeadamente através da exploração da biblioteca escolar. Para tal, aprofundamos a importância da leitura e da

sua competência na sociedade actual, e promovemos uma reflexão sobre os hábitos de leitura e sobre a literacia dos portugueses, com base em dois estudos fundamentais: *PISA 2000* e *A Literacia em Portugal*.

O sexto capítulo centra-se na apresentação de propostas de dinamização, que nos parecem capazes de tornar a biblioteca escolar um recurso educativo, na verdadeira acepção da palavra. Esta apresentação é feita com base no trabalho desenvolvido numa escola específica: Escola EB 2,3 de Toutosa.

No sétimo capítulo explanam-se as conclusões, que o trabalho realizado permitiu retirar.

Estes capítulos parecem-nos fundamentais, dado que são dedicados a aspectos cruciais e indissociáveis: a leitura, a escola, a biblioteca. De facto, a leitura desempenha um contributo imprescindível para o desenvolvimento da sociedade. Para tal, há que contar com o papel sempre importante da escola, onde a biblioteca é, entre outros, o meio favorável para o incremento dos hábitos de leitura e desenvolvimento da competência de leitura, que, porque se reveste de um carácter transversal, é fundamental para os sucesso escolar e educativo dos alunos.

## CAPÍTULO II

### A ORIGEM E AS FUNÇÕES DAS BIBLIOTECAS

#### 1. O aparecimento da escrita

As bibliotecas são indubitavelmente fontes inesgotáveis de saber, na medida em que perpetuam os conhecimentos dos antepassados e propiciam o surgimento de novos saberes. Desta forma, desempenham um papel determinante na transmissão do saber, saber esse que perdurou ao longo dos séculos graças ao facto de ter sido registado por escrito. A escrita, ainda que mais numas épocas do que noutras, desempenhou sempre um papel de muita importância, desde o seu aparecimento até à actualidade, passando por um processo de evolução. Desse processo, estão documentados vários sistemas de escrita: pictográfico, ideográfico, logográfico, silábico e alfabético. O sistema mais primitivo é o pictográfico, o qual, tal como o ideográfico, não representa a linguagem falada. Embora idênticos, “os ideogramas distinguem-se dos pictogramas pelo facto de não indicarem um objecto, mas sim uma ideia” (J. Morais, 1997, p. 48). Ao contrário destes dois sistemas, os sistemas logográfico, silábico e alfabético “representam a linguagem falada cada um a um nível diferente, respectivamente lexical (as palavras ou os morfemas que constituem as palavras), silábico e fonémico (*Idem*).

No século XV a.C., os Micénios serviam-se já de um silabário, denominado Linear B, desenvolvido a partir do designado Linear A cretense, para fazerem os seus registos (*Idem*; A. Lesky, 1995). Utilizava-se sobretudo na realização de inventários, contas e registos e era, no fundo, uma escrita de carácter utilitário. Não se tratava ainda de uma linguagem proposicional, mas antes de uma linguagem associada à contabilidade, à legislação, à religião. Dado que este sistema de escrita era complicado, os gregos importaram da Fenícia o alfabeto, que serviu posteriormente de modelo aos alfabetos latino, gótico e cirílico. O mesmo é dizer que esteve na base dos processos de escrita da Europa.

Ao contrário da linguagem oral, que se adquire e desenvolve naturalmente, a escrita, à semelhança da leitura, exige uma instrução formal, pois “a escrita não é uma actividade natural da vida humana e, durante largo tempo, foi bem mais uma arte, um conhecimento profissional, do que um saber de base” (J. A. Furtado, 2000, p. 33). Significa isto que a escrita esteve, em determinadas alturas e durante largos séculos, associada ao poder, ou seja, ser detentor da arte da escrita significava ter mais poder.

Dá que a actividade de escrever estivesse associada a famílias ricas ou a estratos sociais mais elevados, como acontecia entre os etruscos, onde os escribas pertenciam à classe sacerdotal.

Ao longo dos tempos, contudo, a escrita não teve sempre a mesma importância. Na Grécia, por exemplo, prevalecia o ensino oral, praticado pelo filósofo Tales de Mileto e mais tarde por Pitágoras e por Sócrates. Platão defende mesmo a superioridade do oral sobre o escrito (M. H. Rocha Pereira, 1988). Existia, na verdade, a escrita, mas não era ainda utilizada para o registo, por exemplo, de obras literárias. A própria poesia primitiva era somente oral. Com a prosa a escrita ter-se-á imposto definitivamente sobre o oral.

Os Romanos, por seu lado, “encaravam com certa reserva a dedicação plena a actividades de ordem intelectual” (M. H. Rocha Pereira, 1990-b, pp. 126-127). O espírito prático dos Romanos sobrepuja-se às tarefas intelectuais. Contudo, apesar de morosa, a aceitação da supremacia das letras e das artes vai ser aceite pelos Romanos. Exemplo disso foi o próprio Cícero que não se conseguiu libertar totalmente desta ideia, embora à medida que os anos passavam fosse alterando a sua forma de pensar, chegando mesmo a defender a supremacia da sabedoria sobre a arte militar, afirmando, numa fase posterior da sua obra, que o saber do orador podia ser mais útil à cidade que a estratégia militar (*Idem*) e considerando as actividades ligadas às Artes e às Letras benéficas para o deleite pessoal e aperfeiçoamento espiritual.

A partir desta altura, a escrita começou a ser encarada como a principal forma de preservar e transmitir o saber, de tal modo que o saber ler e o saber escrever passaram a ser vistos como elementos basilares do ensino. Apesar de tudo, durante largos séculos, só determinadas classes sociais tinham o privilégio de aprender a ler e a escrever, facto que (em menor escala) ainda se verifica hoje em dia, ainda que o problema da alfabetização seja uma prioridade de todas as nações e organizações internacionais.

Actualmente, a escrita, a par da leitura, atravessa um período em que parece ser *suplantada* pela imagem. De facto, o desenvolvimento económico e tecnológico verificado ultimamente na sociedade tem tido implicações na vida humana em diferentes domínios e um deles é, sem dúvida, a comunicação. Verifica-se, na verdade, que esse desenvolvimento tem influenciado a forma como os homens comunicam entre si, os meios de acesso ao conhecimento e o modo como o estruturam ao nível cognitivo.

É notório, de facto, hoje em dia, que a imagem tem tido cada vez mais um papel preponderante na comunicação, pois a informação, que antes era da exclusiva

responsabilidade da linguagem escrita, é agora veiculada sobretudo através de imagens. A esta realidade não é alheia a escola, na medida em que, no processo ensino-aprendizagem, cada vez mais se utilizam os meios audio-visuais. Este papel relevante da imagem é visível, por exemplo, nos manuais escolares, onde se valoriza a incorporação de imagens e esquemas e gráficos. Verifica-se uma crescente desvalorização da escrita que não se prende simplesmente com a escola, mas sim com a própria sociedade que confere um papel de maior relevo à imagem. A escrita continua, no entanto, a ter muita importância, pois é ainda o suporte básico da nossa cultura, mais seguramente que a imagem. Todavia, a escola depara-se com um dilema: por um lado, ela própria e a sociedade desvalorizam a escrita em favor da imagem, mas, por outro, têm de desenvolver nos alunos a competência da escrita, já que esta continua a ser vista como um dos factores fundamentais para o desenvolvimento do discente.

Em síntese, a escrita foi evoluindo ao longo dos séculos, à semelhança da sua importância que variou também de época para época. Parece-nos, contudo, inquestionável que a mesma foi ocupando (e continua a ocupar), desde o seu aparecimento, um lugar de destaque nas diferentes sociedades, ou seja, teve ao longo dos tempos um valor preponderante na formação, desenvolvimento sócio-cultural e ocupação dos tempos livres do ser humano e, nos seus múltiplos suportes, “será sempre o caminho aberto à comunicação, ao despertar das consciências, ao aprofundamento e à reflexão sobre as coisas, os acontecimentos e os enigmas da vida” (M. F. Sequeira, 2000-a, p.9).

## **2. O livro**

Como a escrita foi adquirindo um lugar de destaque em termos económicos, sociais, políticos e culturais, o livro tem tido, ao longo desses mesmos tempos, bastante importância, na medida em que se tratava (e trata) do único material capaz de *armazenar* a escrita, principal meio que o homem utilizava na transmissão do conhecimento.

Para a execução da tarefa de escrever, o homem procurou sempre os suportes mais adequados. Os chineses, por exemplo, antes do aparecimento do papel, faziam-na em seda ou noutros têxteis. Os Egípcios “faziam-na frequentemente em linho, e os antigos Romanos conservaram alguns dos registos oficiais em tiras do mesmo material.

Estes usaram também placas enceradas para a correspondência pessoal e para os assentos de transações de negócios, etc.” (D. C. McMurtrie, 1982, p. 33).

Para além destes materiais, outros foram utilizados, como a madeira ou mesmo folhas de palmeira na Índia, na Birmânia e em Sião. A madeira foi um suporte bastante utilizado no Egito e em Chipre. Também no Extremo Oriente, os primeiros livros eram escritos em tábuas de madeira ou bambu. A madeira era cortada em tabuinhas, sendo estas revestidas com cera ou outras substâncias. As tabuinhas de madeira apresentavam, todavia, um problema, pois não podiam ser reutilizadas com facilidade, o que levou a que se procurassem outras soluções (J. A. Furtado, 2000). Alguns livros, no Extremo Oriente eram compostos por tiras de cânhamo e cortiça, inventada pelos chineses no século II.

Na Mesopotâmia, generalizou-se o uso da argila. Esta era cortada em placas, que não eram de fácil utilização e transporte. Dado que este material era pesado e pouco maleável, o seu uso não se tornou duradouro.

O papiro surgiu e impôs-se, pois “a contextura fibrosa do seu miolo era um material que recebia facilmente as tintas, conservava a cor dos pigmentos e era suficientemente macio para permitir o livre movimento do pincel de fibras soltas” (J. A. Furtado, 2000, p. 35). O papiro era o material usado na Grécia, desde o século VI a. C., para a escrita (M. H. Rocha Pereira, 1988; A. Lesky, 1995). Era um material bastante frágil, retirado do caule de uma planta (*Cyperus papyrus*), cortando-se posteriormente em tiras, normalmente duas que, “sobrepostas e prensadas, de forma a que as fibras de uma delas assentassem horizontalmente (*recto*) e as da outra em sentido vertical (*verso*), formavam a folha, e várias folhas coladas umas às outras constituíam a forma normal do livro antigo, o rolo” (A. Lesky, 1995, p. 11).

Embora tenha tido uma importância fundamental para a cultura humana, o papiro estava, todavia, longe de satisfazer, pois corria-se o perigo de se furar quando se escrevia, e, para evitar isso, muitas vezes os caracteres feitos pela pena quase não se distinguiam. Além disso, “estava também muito sujeito a deteriorar-se com a água ou a humidade; por outro lado, depois de seco, tornava-se muito frágil – quase tão quebradiço como as folhas secas” (D. C. McMurtrie, 1982, p. 31). Dada a sua fácil deterioração, foi substituído pelo pergaminho (designação derivada de Pérgamo, por ter sido nesta cidade que se aperfeiçoou), que era mais forte e resistente, sendo também o material mais utilizado no mundo medieval (J. A. Furtado, 2000). Esta substituição não foi, porém, tão linear quanto possa parecer, pois em 1022 o papiro foi aplicado pela

última vez numa bula papal, muito depois do pergaminho já se ter tornado o material vulgar de escrita.

Enquanto o primeiro provinha de uma planta, este provinha da pele de animais, sobretudo de carneiros e vitelos, convenientemente tratada. O melhor era feito da pele dos vitelos e era conhecido por velino. Apresentava, contudo, uma desvantagem: era mais caro, o que levou a que fosse reutilizado em bastantes casos (M. H. Rocha Pereira, 1988). O uso generalizado do pergaminho afectou o desenvolvimento da escrita, já que os materiais usados para escrever eram diferentes dos usados no papiro, o que fez que a escrita feita com uma pena tivesse uma aparência diferente da escrita feita no papiro com um pincel de cana (D. C. McMurtrie, 1982).

O pergaminho acabou por ser substituído pelo papel, “invenção chinesa trazida pelos árabes à Europa no séc. VIII, mas só generalizada a partir do séc. XIV” (M. H. Rocha Pereira, 1988, p. 23). O papel, inicialmente, apresentava bastantes problemas à escrita, pelo que foi paulatinamente adoptado e aperfeiçoado, ao ponto de se tornar o material mais utilizado, devido às vantagens que apresentava em termos de escrita e posterior leitura. A invenção do papel foi decisiva para a evolução do livro. Graças aos árabes, que descobriram a arte de fabricar papel com os chineses, o papel passou a ser fabricado em todo o continente europeu, espalhando-se pelo mundo.

Se os materiais utilizados na feitura do livro foram evoluindo, também a forma do livro se alterou. Inicialmente o livro apresentava-se sob a forma de rolo. Genericamente, terá acompanhado o uso do papiro, já que “os mais antigos livros têm a forma de rolo ou *volume* de papiro” (J. A. Furtado, 2000, p. 37), com 25 centímetros de altura e 7 a 10 metros de comprimento.

Depois do rolo, apareceu o códice, constituído por diversas folhas cosidas à maneira de caderno. Pode afirmar-se que, “regra geral, o papiro era utilizado para os rolos e o pergaminho para os livros em folhas, embora se tenham conservado alguns destes em papiro ou em folhas alternadas de papiro e pergaminho” (J. A. Furtado, 2000, p. 38). Para o desenvolvimento e adopção paulatina do códice, que se iniciou no século I e se generalizou apenas no século IV, muito contribuíram os textos escritos pelos cristãos. Foi também nestas comunidades cristãs que mais cedo se deu lugar à troca do rolo pelo códice (A. Lesky, 1995; M. H. Rocha Pereira, 1988). A sua expansão deve-se, sem dúvida, à utilização que dele fizeram os Cristãos no século II, pois o mundo greco-romano teve dificuldade em assumi-lo. A utilização do códice apresentava algumas

vantagens, que facilitavam não só a escrita como o manuseamento dos materiais: enquanto o rolo exigia a utilização das duas mãos, o códice podia até ser lido sem o auxílio das mãos se fosse colocado em cima de uma mesa, o que facilitava a leitura, permitindo ainda ao leitor anotar ou criticar o texto lido. Por outro lado, o códice permitia economizar, pois podia escrever-se dos dois lados da folha, o que facilitava também sobremaneira a sua arrumação.

A partir do códice, criou-se a tipologia de livro que hoje conhecemos, que se foi aperfeiçoando ao longo dos tempos, desde o formato mais ou menos pequeno, mais ou menos pesado, ao suporte papel de melhor ou menor qualidade. Por outro lado, aperfeiçoou-se também a apresentação do livro, nomeadamente através da utilização da impressão e do emprego de novas tecnologias, o que tornou a sua escrita e posterior leitura mais fáceis.

Hoje em dia, podemos contactar com outros tipos de livros que se servem do ecrã, os designados *e-books*. Estes livros electrónicos “apresentam um valor acrescentado em relação à edição tradicional no que se refere à *disponibilidade do conteúdo* (tempo e local de entrega e dimensão da informação), à *transparência e interactividade do conteúdo* (interactividade, possibilidade de integração de conteúdos e serviços e instrumentos de pesquisa), e *formato do conteúdo* (multimédia)” (J. A. Furtado, 2000, p. 364).

Em suma, o material dos documentos escritos foi alterado, época após época. Depois de suportes pouco práticos para arquivar, como a pedra e o barro, apareceu o papiro, guardado em grandes jarros de argila que o protegia da humidade ou secura. O uso do papiro prevaleceu durante séculos, vindo a ser substituído pelo pergaminho por razões de resistência e de durabilidade. No século IV, o pergaminho passou a ser integralmente utilizado, sendo posteriormente substituído pelo papel, que se generalizou na Europa no século XIV (A. Dias & I. Alarcão, 1990; L. M. Silva, 2002). Actualmente, para além do tradicional livro, pode falar-se de outros tipos de livros, como os *e-books*, que permitem uma leitura muito próxima do códice, em termos de tamanho e de facilidade, mas também do rolo, pois o texto vai passando como se tratasse de um rolo.

## 2.1. A produção e a difusão do livro

Não se sabe ao certo como surgiu o hábito de compor livros, mas pensa-se que terá sido com o aparecimento da prosa, “o que teria ocorrido pelo séc. VI a. C., com a obra do filósofo Anaximandro” (M. H. Rocha Pereira, 1988, p. 18). Este hábito estava já generalizado no século seguinte, registando-se no século IV a. C. uma proliferação ainda maior. Contudo, estes primeiros livros, para além de não circularem livremente, eram produzidos de forma bastante limitada e ficavam fechados em bibliotecas.

Apesar disso, no Império Romano, desenvolveu-se uma espécie de indústria livreira, pois existiam já as *tabernae librariae*, onde se podiam adquirir livros. Na verdade, já no século V a. C. existiam livros à venda, como nos da conta Êupolis (M. H. Rocha Pereira, 1990-a). Também em Atenas se podia observar uma literatura especializada em diversos campos, que se terá difundido sob a forma de livro (A. Lesky, 1995).

Entre a Antiguidade e a Idade Média, a produção e comércio dos livros mudou bastante, passando para as mãos das igrejas e dos mosteiros que, para além da produção abundante de livros, tiveram também um papel fundamental na preservação de documentos da Antiguidade. Na Idade Média, os *scriptoria* apresentavam-se como o principal foco de produção de livros. Aqui, os livros eram copiados e produzidos, não para serem lidos, mas antes para serem conservados e aumentarem as bibliotecas. Nesta época, havia um cuidado especial com a produção de livros, sendo muitos deles autênticas obras de arte, tal era o cuidado que os monges tinham quando tratavam da sua elaboração: muitos deles apresentavam frontispícios de madeira frequentemente reforçados com peças de metal; outros eram cobertos com pele; e, outras vezes, ricamente adornados com peças de ourivesaria.

Para além da importância que teve o surgimento das universidades no século XII, as inovações tecnológicas verificadas no século XV, nomeadamente o aparecimento da imprensa, revolucionaram a produção do livro, o que contribuiu para um aumento do número de cópias e para o crescimento do interesse público pelos livros, para que os livros se tornassem mais acessíveis e para que os hábitos de leitura abrangessem uma população mais diversificada. Na verdade, desde o século XV ao século XVIII, “assistiu-se a uma generalização do livro, ao aparecimento de livros que vão garantir a sua progressiva circulação, ao crescimento da importância de editores e

livreiros, à publicação crescente de obras de autores contemporâneos e, em síntese, ao desenvolvimento de um mercado do livro” (J. A. Furtado, 2000, p. 16).

Para esta generalização do livro, muito contribuiu, no século XV, a criação de Johann Gutenberg dos caracteres móveis de chumbo, que deu continuidade a um trabalho já iniciado, em 1041, pelo chinês Pi Ching que já havia inventado uma forma de imprimir letras sobre o papel, colocando tipos móveis numa placa de argila e pressionando-os posteriormente sobre a folha. Esta prensa inventada não resistia, contudo, ao uso prolongado.

A evolução das técnicas de impressão do livro contribuiu para uma autêntica revolução do livro. Esta revolução do livro, se não provocou uma revolução na leitura, representou, pelo menos, no final do século XVIII, “um ponto de viragem, um ponto em que mais material impresso se torna acessível a um público cada vez mais largo e em que os suportes se tornam bem reconhecíveis” (*Idem*, p. 63), ou seja, o livro deixou de estar apenas acessível a uma determinada elite social.

Naturalmente estas mudanças acarretaram também mudanças nas práticas e hábitos de leitura. Só nos séculos XI-XII é que se assistiu à consolidação do “hábito de representar na página escrita cada palavra como uma entidade separada” (*Idem*, p. 43). Ora, esta representação isolada das palavras, a inclusão de parágrafos e a numeração de capítulos são mutações que interferiram directamente nos hábitos de leitura, pois facilitaram a leitura, tornando conseqüentemente possível a proliferação da leitura silenciosa. Começou a adoptar-se, então, uma nova forma de ler: uma leitura silenciosa e pessoal, em vez das leituras em voz alta, feitas muitas vezes para um público numeroso. Este tipo de leitura em voz alta era feito, por exemplo, entre os Romanos. Estas leituras, designadas por *recitaciones*, embora tivessem entrado nos costumes diários dos Romanos, nem sempre cativavam o seu interesse, pois muitas vezes era a custo que os Romanos se reuniam e em bastantes ocasiões preferiam ficar numa sala ao lado, chegar a meio ou sair a meio, como o documenta Plínio-o-Moço: “a maior parte senta-se na sala geral e gasta o tempo da audição a conversar; de tempos a tempos, mandam saber se o conferente já entrou, se disse o exórdio, se já desenrolou a maior parte do livro; só então, e com todo o vagar e relutância, é que eles vêm; e nem assim ficam, mas saem antes do fim, uns dissimulada e furtivamente, outros com naturalidade e à vontade” (M. H. Rocha Pereira, 1986, p. 242). Curiosamente, esta situação revela que a questão da falta de hábitos de leitura e da ausência de interesse por essa actividade não é, como se vê, apenas um problema da nossa sociedade, mas antes um problema que

perpassou todas as sociedades, embora esta questão não possa ser comparável, pois as circunstâncias sociais, culturais, económicas e políticas eram completamente diferentes. Convém, apesar de tudo, ressaltar a época medieval em que havia uma enorme vontade de ler, de redescobrir as obras clássicas de referência e de se aprender através da leitura dessas e de outras obras. Foi, sem dúvida, uma época em que a leitura, por prazer ou para informação e estudo, fazia parte do quotidiano dos cidadãos, apesar de só uma determinada elite social ter acesso aos livros.

Com o aparecimento da imprensa, reuniram-se ainda mais condições para que uma verdadeira cultura letrada se desenvolvesse à medida que os originais se multiplicavam. Daí que, os *scriptoria* deixassem de ter um papel decisivo na produção do livro, pois, a partir de determinada altura, passou a escrever-se para o leitor e não para se preservar o documento, o que justifica as mudanças em termos de apresentação do texto, como a introdução de índices, de capítulos, de parágrafos, etc. Deixou de se trabalhar o adorno do livro, para se passar a ter um cuidado especial com a apresentação do texto, de modo a facilitar a leitura.

## **2.2. A morte ou a diversificação do livro?**

Procurando ser breve relativamente a esta questão, uma vez que ela nos parece largamente discutida, não podemos deixar de referir que é fundamental para tal discussão ter-se em conta a noção de livro, que talvez seja a base de muitas controvérsias. Ora, a noção de livro tanto pode ser polissémica e abrangente, como pode ser mais restrita e referir-se apenas ao livro enquanto objecto tipográfico, não cabendo na mesma qualquer outro suporte que não o papel, ou seja, um livro pode ser visto apenas como um códice que foi sofrendo ao longo dos tempos algumas alterações (A. B. Baptista, 1998). Não é certamente esta a definição que aqui cabe de livro, pois esta noção deve ser mais abrangente. Nesta noção, têm de se considerar a matéria, como a pedra, a madeira, o papiro, o pergaminho ou o papel, a forma, como as tabuinhas, o rolo ou o códice e a manufactura como os manuscritos ou os impressos, etc. (J. A. Furtado, 2000).

Podemos, então, dizer que enquanto o livro, em sentido restrito, depende sobretudo do objecto, em sentido lato, dispensa esse objecto, é indiferente à matéria, à forma ou à manufactura, ou seja, um livro não tem de ser obrigatoriamente um objecto

de forma rectangular e feito de papel, pois um livro pode encontrar-se num CD, num DVD, num ecrã do computador ou noutra suporte qualquer. O importante é que o livro preserve e difunda o conhecimento.

Considerando o que acima se expôs, facilmente se conclui que encontramos hoje inúmeros tipos de livros. Estes livros não têm como objectivo substituir o tradicional livro feito em papel. Isto seria, de facto, uma ilusão. Os *e-books*, por exemplo, são capazes de armazenar um extenso número de páginas num pequeno espaço interactivo, mas nem por isso são capazes de substituir o acto único de ler um livro em suporte de papel, tal como os DVD's são incapazes de substituir o acto social e de convívio de se ir ao cinema.

O que aconteceu foi que “o livro em papel perdeu o monopólio como forma de comunicação” (M. Pereira, 2002, p. 9). Desta forma, embora se assista, de certo modo, a um declínio, não do livro em si, mas do suporte tradicional com o qual normalmente se identifica o livro, a morte muitas vezes anunciada do livro não faz muito sentido (J. A. Furtado, 2000), pois as novas tecnologias não vieram substituir os tradicionais livros, mas antes alargar o leque de escolhas, o que, convenhamos, é bastante benéfico. É verdade, que alguns estudos evidenciam falta de hábitos de leitura (Freitas, E. & Santos, M. L. 1992; A. Benavente, *et al.*, 1996; G. Ramalho, 2001; INE, 2002-b), ausência de motivação pela leitura ou desinteresse pelo livro, em favor de outras ocupações. Contudo, não é menos verdade que, hoje em dia, os jovens lêem livros, livros que não se apresentam sob a forma e suportes tradicionais, mas *e-books*, por exemplo.

Algumas reflexões, em torno da questão da morte do livro, centram-se sobretudo na questão da leitura do livro tradicional ou num determinado tipo de leitura. Ora, quando se fala em leitura, não se pode apenas falar em leitura, mas em leituras, várias e diversas.

Sobre esta questão da morte do livro, o que podemos afirmar é que, se se definir livro como instrumento cultural, de preservação e transmissão de conhecimentos, a sua morte jamais poderá ser equacionada. No entanto, teremos de estar constantemente atentos aos hábitos de leitura dos nossos jovens. Neste sentido, importa que não descuremos alguns factores que contribuem em larga medida para o fortalecimento dos hábitos de leitura, como é o caso da escola (se se preocupa ou não com as questões da leitura), o preço dos livros, a facilidade ou não de acesso ao livro e o valor que a comunidade atribui ao livro. É fundamental que, logo na família, a criança contacte com livros e que as bibliotecas públicas contenham um espaço destinado a livros e

actividades infanto-juvenis, ou seja, é essencial que a iniciação à leitura e o convívio com o livro passe por estratégias de sedução, quer em casa, quer na escola, quer ainda nas bibliotecas. É também importante que o preço do livro seja acessível ao cidadão comum, para que se permita um acesso generalizado ao mesmo, desempenhando aqui um papel fundamental o Governo, as editoras e as livrarias. Uma vez que os livros apresentam ainda (em Portugal) um preço elevado, as bibliotecas têm, neste caso, uma importante palavra a dizer, visto que podem fornecer, através do empréstimo, os livros a qualquer cidadão independentemente das suas possibilidades económicas.

### **3. A origem e a evolução das bibliotecas**

O livro, apesar de suportes mais ou menos práticos e resistentes, foi sempre alvo de um tratamento especial. O aparecimento das bibliotecas deve-se a essa necessidade de cuidar dos livros, de os preservar, dado ser um bem inicialmente escasso e de riqueza inigualável.

As primeiras bibliotecas, como a de Assurbanípal, “eram compostas apenas por grandes quantidades de documentos em argila (tabuinhas) dispostas segundo o assunto ou tipo” (A. Dias & I. Alarcão, 1990, p. 2), como leis, guerras, lendas ou feitos heróicos. Nesta, à semelhança de outras bibliotecas da Antiguidade, a disposição dos livros, bem como o aspecto geral das bibliotecas, não era naturalmente semelhante à que hoje conhecemos, pois os materiais de escrita e formato eram distintos dos actuais (M. H. Rocha Pereira, 1988). Apesar de tudo, havia já naquela biblioteca, uma disposição organizada e criteriosa dos livros, pois os manuscritos eram guardados em prateleiras e identificados, o que facilitava a localização dos documentos.

Entre as grandes bibliotecas da Antiguidade, destaca-se a de Alexandria. Esta biblioteca foi fundada por Ptolomeu I, que, nos últimos anos do seu reinado, fundou o Museu de Alexandria, como centro de investigação científica, o qual contava com a biblioteca, bastante bem fornecida. Ptolomeu II mandou ampliar a biblioteca, com o objectivo de reunir na mesma a totalidade da literatura grega, que devia ter cerca de 700.000 volumes até ao incêndio que a destruiu em 47 a. C. (A. Lesky, 1995). Sendo depositária de tão numerosos documentos manuscritos da literatura grega, egípcia, assíria e babilónica, foi de uma importância histórica fundamental, que chamava a atenção de estudiosos de várias regiões.

Na Grécia, onde se supõe que tenham sido os Pisístratos, no século VI a.C., os primeiros a abrir uma biblioteca em Atenas, é certo que já existiam algumas bibliotecas com obras de literatura, história, ciência, filosofia, religião, política, sobretudo junto aos teatros ou mercados. Os Gregos foram efectivamente os grandes responsáveis pela expansão das bibliotecas, e isto porque havia cidadãos leitores e alguns génios da literatura e ciência, que tinham um valioso acervo, com o qual constituíam uma biblioteca (G. Fragoso, 1996-b; C. Pires, 2001). Dessas bibliotecas, destacam-se a de Platão, a de Eurípidés e a de Aristóteles.

Roma, por seu lado, encheu-se também de bibliotecas públicas e particulares, muitas delas formadas pelos acervos das bibliotecas gregas, desmanteladas após a conquista da Grécia pelos Romanos. Luculo, por exemplo, que levou consigo a do rei Ponto facultava-a em Roma. Nesta e noutras bibliotecas romanas, “as obras gregas e latinas eram colocadas separadamente em prateleiras ou caixas, e classificadas pelo assunto” (A. Dias & I. Alarcão, 1990, p. 2).

Estas bibliotecas públicas, tal como as já referidas *recitaciones*, eram uma forma de difundir a cultura, pelo que os Romanos, desde cedo, pretenderam abrir bibliotecas ao público. César, por exemplo, pretendia abrir uma biblioteca ao público, feito que só foi levado a cabo pelo cônsul Polião (M. H. Rocha Pereira, 1988). De tal forma se enraizou esse costume de abrir bibliotecas públicas, que se tornou um “hábito imperial” (*Idem*, p. 20), o que, em termos culturais, foi bastante benéfico, pois, no século IV a.C., existiam já vinte e oito bibliotecas públicas em Roma (G. Fragoso, 1996-b; C. Pires, 2001). A par destas bibliotecas públicas, fundadas pelos imperadores, há também registo de grandes bibliotecas particulares, como as de Cícero, Ático e Varrão.

Após a queda do Império Romano do Ocidente, as bibliotecas conheceram um novo rumo, pois muitas delas foram total ou parcialmente destruídas com as invasões bárbaras. As bibliotecas, e conseqüentemente a cultura, conheceram nesta altura o seu período de menor desenvolvimento e até de regressão em determinados aspectos, como a perda irreversível de importante espólio.

Depois destas invasões, assistiu-se à “valorização e expansão das bibliotecas monásticas (nos mosteiros e conventos), tidas como depósitos exímios da cultura da época, e ao desenvolvimento da biblioteconomia, considerada então como a arte de bem conservar os tesouros das bibliotecas” (C. Pires, 2001, p. 8). As bibliotecas passaram assim para os mosteiros e abadias, que, sem deixar de se considerar o papel

determinante que tiveram na conservação das obras, por diversos motivos deixaram de estar facilmente acessíveis (A. Dias & I. Alarcão, 1990).

No Renascimento, as bibliotecas desenvolveram-se acentuadamente, tendo para tal contribuído duas forças: por um lado, as universidades, em Itália, França, Inglaterra, Áustria, Alemanha que criaram as primeiras bibliotecas públicas, destinadas a professores e alunos; por outro lado, os humanistas que redescobriram “manuscritos com obras perdidas de autores clássicos, esquecidas em mosteiros” (M. H. Rocha Pereira, 1988, p. 25), dando um grande impulso à criação de bibliotecas privadas.

Assim, se até ao século XII, tinham desempenhado um papel importante as abadias, principais focos de cultura, nos séculos seguintes, surgiram as universidades e os nobres e sábios apaixonados pelos manuscritos e pela cultura que impulsionaram positivamente as bibliotecas. Com o aparecimento das universidades, para além do aumento do mercado do livro, começaram a aparecer as bibliotecas universitárias, onde os livros estavam à disposição dos estudantes e de especialistas, ainda que protegidos e acorrentados às mesas de leitura (A. Dias & I. Alarcão, 1990; L. M. Silva, 2002). Com a proliferação das bibliotecas, aumentou a procura do livro e os hábitos de leitura.

A par desta maior procura, o aparecimento, em 1445, dos caracteres metálicos móveis de Johann Gutenberg, como já referimos, trouxe um grande contributo ao desenvolvimento das bibliotecas, na medida em que foi “responsável por uma fermentação revolucionária, pelo aumento da produção de material impresso que passa a estar acessível a um maior número de pessoas” (C. Pires, 2001, p. 8). O surgimento da imprensa alterou, assim, por completo, a conservação e divulgação dos livros, “deixando a Biblioteca e os livros, e portanto a leitura, de ser restritos só a alguns, para se generalizarem e de certo modo democratizarem, caminhando no sentido de se tornarem um direito reconhecido a todos” (L. M. Silva, 2002, p. 187). Houve, pois, alterações notórias com o acesso mais fácil à informação, verificadas tanto ao nível das bibliotecas, que cada vez eram mais, como ao nível dos livros cujos temas proliferavam, sobretudo após a II Guerra Mundial.

A partir da II Guerra Mundial, houve uma explosão da informação o que obrigou ao nascimento de mais bibliotecas, que, por sua vez, passaram a ter maior importância na promoção do livro e da leitura. Nestas bibliotecas, já não se encontravam apenas livros em suporte de papel, mas também documentos audiovisuais, como filmes, transparências, diapositivos, fotografias, cassetes áudio e vídeo, etc. Estes materiais, para além de acarretarem novas designações para as bibliotecas (videoteca, mediateca,

ludoteca, etc.), implicaram também a utilização de novos meios para a catalogação dos livros.

Nos últimos tempos, devido ao aparecimento das novas tecnologias, as bibliotecas têm sido alvo de transformações, que não as têm tornado menos relevantes mas antes cada vez mais atractivas e actualizadas, com um espírito de conservação e divulgação do livro subjacente. Todavia, “por muito diferentes que as bibliotecas de hoje sejam em relação às de outrora, é o mesmo espírito que está subjacente aos seus objectivos e organização: recolher, tratar, arrumar e tornar acessível todo o conhecimento humano que se vai fixando nessa enorme gama de suportes” (A. Dias & I. Alarcão, 1990, p. 4). Apesar dos princípios serem os mesmos, as novas tecnologias trouxeram contributos inigualáveis às bibliotecas actuais, pois “novas aquisições tornaram os fundos documentais mais diversificados, novos suportes audiovisuais atraíram novos utilizadores, a criação de condições de acesso mais rápidas e eficazes de pesquisa da informação revolucionaram de forma decisiva e irreversível o conceito de biblioteca, colmatando muitas lacunas dessas instituições tradicionais” (C. Pires, 2001, p. 11). A utilização por parte das bibliotecas dessas novas tecnologias é condição indispensável, sob pena destas ficarem votadas ao esquecimento e isolamento funcional (C. Pires, 2001). No fundo, as alterações verificadas são fruto da vontade e necessidade humana. Esta é aliás a opinião de Umberto Eco (1983, p. 44), que entende que a biblioteca deve ser transformada à medida do homem, ou seja, deve ser “uma biblioteca onde nos apetece ir”.

#### **4. As bibliotecas na sociedade actual**

A partir dos anos cinquenta, começou a entender-se que se estava a viver numa sociedade pós-industrial, diferente da sociedade industrial, organizada em torno da produção de bens. Esta sociedade pós-industrial “organiza-se em torno da informação e do conhecimento, para alcançar o controlo social e a direcção da inovação e da mudança” (J. A. Furtado, 2000, p. 281).

O conhecimento passa agora, nesta sociedade pós-industrial, a ocupar um lugar de destaque, “que se torna necessário gerar e reproduzir e cujo acesso e utilização são factores decisivos na supremacia e desenvolvimento das sociedades” (*Idem*), isto é, a informação passou a ser encarada como um bem, já que a sua posse confere poder a

quem for detentor daquela. Assim sendo, é pela manipulação, transmissão e pesquisa da informação que passa o futuro, onde as novas tecnologias da informação têm um papel fundamental.

A sociedade pós-industrial é, desta forma, a *sociedade da informação*. Se antes o importante era a força muscular, agora o importante é o saber. Este tipo de sociedade assentou e provocou conseqüentemente transformações em termos sociais, político-económicos e culturais. Na verdade, actualmente, nos mercados de trabalho, já se procuram sobretudo profissionais qualificados nas áreas das telecomunicações, electrónica, concepção de software, entre outras. Para além destas transformações sociais, a que a escola e as bibliotecas não poderão estar alheias, as novas tecnologias, sobretudo o caso da Internet, têm contribuído para uma globalização cultural.

Essas novas tecnologias de informação “têm um papel importante na implementação de uma educação geral e especializada sendo, acima de tudo, um meio que contribuirá para aumentar os conhecimentos e a compreensão dos estudantes” (M. P. Alves, 1999, p. 74). Dada a importância destas e sobretudo da detenção de conhecimentos, é fundamental cada indivíduo “ser capaz de processar informação digitalizada, ser capaz de pesquisar e seleccionar informação e, finalmente, ser capaz de difundir essa informação” (*Idem*, p. 76), sob pena de se confrontar com uma espécie de exclusão social, uma vez que não terá abertas as mesmas portas de acesso a emprego, por exemplo, que outros, possuidores desses conhecimentos. Será um indivíduo funcionalmente analfabeto. Cabe, deste modo, à escola contribuir para que tal não aconteça, mudando-se a forma de ensinar e de aprender, tal como se alterou o modo de laborar, recorrendo ao uso das novas tecnologias e, fundamentalmente, à biblioteca escolar, que, tal como se afirma no Manifesto da UNESCO sobre as Bibliotecas Escolares (1999), “proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis”.

Resumindo, dado que nos movimentamos numa *sociedade da informação*, necessitamos de três coisas: “de estar bem informados; de ser responsáveis porque podemos e devemos ser actantes; e de ser construtivos, se quisermos participar na sua construção” (J. A. Furtado, 2000, pp. 315-316). Neste âmbito, o papel das bibliotecas é vital, na *sociedade da informação*, dado que pode ser o grande centro disseminador da

informação, contribuindo sobretudo para acabar com as ainda acentuadas desigualdades sociais.

#### **4.1. As novas tecnologias da informação ao serviço das bibliotecas**

A palavra biblioteca tem uma origem grega e começou por designar a casa (*teca*), o espaço ou armário onde se guardavam livros (*biblio*). O termo biblioteca é, então, uma palavra composta, cujos sentido e finalidade foram evoluindo à semelhança, como se referiu anteriormente, das próprias bibliotecas que assumiam inicialmente “o carácter exclusivo de verdadeiros depósitos de tesouros bibliográficos e os bibliotecários eruditos que aí trabalhavam tinham a seu cargo a missão de os conservar” (C. Pires, 2001, p. 6). A biblioteca e os livros eram, assim, vistos como tesouros, pelo que estavam fechados a cadeado em estantes.

O sentido inicialmente atribuído à palavra biblioteca não perdeu a actualidade, se se tiverem em conta as condições, a utilização e as funções que têm sido atribuídas às bibliotecas, pois não é raro encontrarem-se livros em armários fechados ou utentes a queixarem-se que, quando entram numa biblioteca, são recebidos como se fossem perturbar um ambiente que se quer recatado. Apesar destes ecos, deve salientar-se, contudo, que há bastantes mudanças, que reflectem os ideais democráticos, como a livre circulação de leitores e os empréstimos ao domicílio (G. Fragoso, 1996-b).

Com as evoluções sociais e tecnológicas verificadas nos últimos anos, o conceito de biblioteca naturalmente evoluiu. Assim, embora a biblioteca tenha livros, ela não pode, de forma alguma, ser um mero depósito de livros, mas antes um espaço vivo e dinâmico, onde agora surgem suportes diversos, que devem ser tratados convenientemente, atribuindo-se aos mesmos a importância devida. Dadas estas mutações, o termo biblioteca tem suscitado alguma discussão, já que uns estudiosos defendem a alteração ou substituição do termo e outros a sua manutenção. Se para uns “o termo biblioteca tende a ser substituído por expressões como centro de recursos, ou centro multimédia, indubitavelmente mais adequados à realidade contemporânea” (J. A. Calixto, 1996, pp. 16-17), para outros o termo biblioteca dever-se-á “manter, principalmente pelo referencial específico que o termo encerra, muito difícil de substituir, por mais que tenha deixado de corresponder exactamente à nova realidade da *Biblioteca*” (L. M. Silva, 2000, p. 51). É nesta última linha de pensamento, que

defendemos não ser necessário mudar o nome, mas antes a filosofia do mesmo. O termo biblioteca não parece que esteja desfasado da realidade, até porque o significado de livro não se reporta apenas, como já foi referido anteriormente, ao suporte papel, mas a todos os tipos de suporte, desde a pedra ao mais sofisticado material informático. O que é necessário é que se considerem as mutações sofridas nas bibliotecas ao longo dos séculos e que se flexibilize, como se tem feito até agora.

Mais importante do que esta discussão em torno do termo biblioteca é a constatação que as nossas bibliotecas têm sofrido alterações benéficas, o que parece extremamente positivo, ou seja, tem-se assistido a uma revolução que as novas tecnologias de informação conseguiram empreender.

Este aspecto é, sem dúvida, importante, pois se as bibliotecas devem preparar os cidadãos para viverem na *sociedade da informação*, é essencial que as bibliotecas escolares, públicas, especializadas ou nacionais não estejam desfasadas da realidade e que utilizem meios tecnológicos avançados de forma a facilitarem os seus serviços. Na verdade, uma vez que as novas tecnologias não são um fim em si, mas antes um meio ao serviço de um determinado fim, as bibliotecas só terão a ganhar com o uso destas, ou seja, há que tirar o maior partido dos novos meios de comunicação. É certo que estes já são utilizados na sala de aula, “pero hay otra forma de utilizar los medios de comunicación para lograr los objetivos antes planteados: ligar los medios a la educación no formal, más abierta, libre y flexible de la biblioteca” (M. C. Venegas, *et al.*, 1994, p. 301). E isto porque a utilização desses novos meios na biblioteca pode contribuir fortemente para que o indivíduo se movimente de forma adequada na *sociedade da informação* e da imagem.

É inegável que a imagem e todas as formas de difusão massiva de informação ocupam agora também as estantes das bibliotecas, antes apenas ocupadas por materiais impressos em papel ou outros suportes, mas, em Portugal, há ainda muito trabalho a efectuar. Significa isto que, para além de ser importante apetrechar algumas bibliotecas, é também fundamental que se acompanhe a implementação de novos e mais sofisticados materiais, de forma a evitar-se que algumas dessas bibliotecas sejam simples depósitos de máquinas, ou seja, é importante que aos novos materiais seja dada a utilização correcta, o que passará certamente pela selecção de pessoal especializado na área de biblioteconomia.

Para além dos benefícios, que, em termos práticos acarreta a utilização dos novos meios de comunicação é também importantíssima, em termos de leitura, já que permite assumir uma atitude crítica perante a mensagem transmitida por esses meios. Para tal, é fundamental termos em conta que, à semelhança de uma mensagem escrita, a interpretação de uma imagem não é universal. Neste sentido, importa conhecermos as características do meio de comunicação que a veicula e explorarmos diversas formas que tornem a interpretação da mensagem mais rica e crítica (*Idem*, p. 303). Como utilizamos diferentes linguagens no quotidiano, é importante que essas mesmas linguagens sejam utilizadas na dinamização das bibliotecas (E. T. Silva, 1995, pp. 97-98). Por isso, não deve ser desprezada, na biblioteca, a leitura de outras formas de expressão, já que o desenvolvimento económico teve implicações na vida humana em diferentes domínios e um deles foi exactamente a comunicação, onde a imagem, por exemplo, passou a ter um papel de crucial importância.

## **5. As bibliotecas públicas em Portugal**

A primeira biblioteca pública em Portugal data do século XVIII (1796), período em que o Marquês do Pombal procurou fazer profundas alterações na educação (L. Cadório, 2001; H. Nunes, 1998; J. Gomes, 1989). A partir deste momento começaram a expandir-se gradualmente as bibliotecas públicas pelo país. Na expansão das mesmas, merece especial destaque a Fundação Calouste Gulbenkian, pois, “em pleno Estado Novo, essa instituição, pela sua dinâmica, veio abanar o obscurantismo cultural da época” (L. Cadório, 2001, p. 54), com a criação das bibliotecas itinerantes e posteriormente as fixas. Através dessas bibliotecas, “a Fundação Calouste Gulbenkian chamou a si um contributo fundamental na preocupação de contribuir para o desenvolvimento da cultura popular, substituindo-se, por vezes, ao próprio Ministério da Educação” (D. Sá, 1994, p. 47). Foi esta instituição que durante muitos anos se empenhou em levar o livro até às populações, sobretudo as mais desfavorecidas, contribuindo desta forma para o desenvolvimento cultural dos cidadãos. De tal modo foi importante o seu contributo que actualmente as bibliotecas da instituição encontram-se espalhadas por todo território nacional, agregadas na sua generalidade aos municípios, confundindo-se não raras vezes com as bibliotecas municipais. Estas bibliotecas

municipais são também bibliotecas públicas, embora por vezes tomem a designação de municipais por receberem apoios camarários e por servirem a área do município.

As bibliotecas públicas desempenham um importante papel na sociedade, na medida em que disponibilizam informações para o público em geral, procuram promover a leitura e assegurar a formação contínua dos cidadãos. São, no fundo, uma espécie de centros culturais das comunidades, em que estão inseridas, que prestam serviços diversificados ligados ao livro e promovem eventos de índole cultural, social, etc. (L. M. Silva, 2000; G. Fragoso, 1996-b).

Em Portugal, contudo, estas funções das bibliotecas públicas são de difícil concretização, pois são necessários “materiais e meios muito diferentes daqueles que a generalidade das bibliotecas públicas portuguesas tem hoje para oferecer” (H. Nunes, 1998, p. 55), como é o caso das instalações, dos fundos, dos empréstimos, do pessoal bibliotecário e das verbas existentes. De acordo com os dados recolhidos por Henrique Nunes (1998), no que toca às instalações, as bibliotecas estão normalmente a funcionar em edifícios antigos, pouco funcionais e confortáveis que, aliados ao mobiliário e à decoração, criam um ambiente frio e inibidor. No que toca aos fundos, normalmente estão desactualizados, não cobrem significativa e equilibradamente todas as áreas do saber, são em número reduzido e muitas vezes encontram-se fechados em armários, como as enciclopédias ou outras colecções. Aliado a este último aspecto, está o empréstimo domiciliário dos livros, que ainda é pouco praticado, sobrepondo-se a este a ideia de conservação dos livros. Acresce a estes factos, a ausência de pessoal qualificado em muitas bibliotecas, bem como a falta de verbas razoáveis para se efectuarem as melhorias, que se revelam imperiosas. Decorrentes destes problemas, surgem outros como a falta de articulação da biblioteca com o meio, a inexistência de actividades diversas e o acesso pouco facilitado e completo à informação.

Deve referir-se, todavia, que estão a efectuar-se paulatinamente algumas mudanças, no sentido de colmatar estas lacunas, mas muito há ainda a fazer, já que muitos locais nem sequer têm biblioteca. Na verdade, “em 1985 só 30% dos municípios é que tinha biblioteca” e, em 1997, faltava criar bibliotecas em 150 concelhos (L. Cadório, 2001, p. 54).

De acordo com os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística, parece que algumas deficiências relativas às bibliotecas públicas estão a ser suprimidas. Assim, a rede de bibliotecas públicas “tem vindo a registar um grande desenvolvimento” (INE, 2002-e), tendo-se observado, entre 1985 e 1997, melhorias significativas a vários níveis.

De acordo com o *Census* 2001 (INE, 2002-c), existiam em 2001, 1912 bibliotecas, sendo 318 bibliotecas públicas, 932 escolares e 662 doutro tipo.

No que diz respeito aos fundos documentais, verificou-se, entre 1985 e 1997, uma subida significativa de 154%, salientando-se que em 1997 eram da “responsabilidade deste conjunto de bibliotecas [públicas] cerca de 9,8 milhões de documentos - monografias, publicações periódicas e documentos audiovisuais, registando-se uma média por biblioteca da ordem dos 43 460 documentos” (INE, 2002-e). No mesmo período temporal, “verificou-se igualmente um aumento substancial no número de leitores e empréstimos domiciliários, registando-se em 1997 totais que rondam os 3,2 e 2,1 milhões respectivamente” (*Idem*). No que concerne à sua distribuição pelo território nacional, “as bibliotecas públicas concentram-se, de acordo com os resultados de 1997, nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo (31%), do Norte (24%), do Centro (19%) e Alentejo (15%)” (*Idem*).

Pelos dados expostos, parece-nos que se unem esforços no sentido de melhorar os serviços prestados pelas bibliotecas públicas.

As bibliotecas públicas, à semelhança de outros tipos de bibliotecas, como as escolares e as universitárias, registaram, em 1999, “9,3 milhões de utilizadores, tendo sido consultados um total de 17 milhões de documentos” (INE, 2002-c), sendo as escolares e as universitárias as que reflectiram “um maior dinamismo, com 49% do total de utilizadores e 50% dos documentos consultados” (*Idem*). Verificou-se igualmente um aumento substancial no número de leitores e empréstimos domiciliários

A par deste aumento, “a informatização das bibliotecas tem vindo a adquirir algum dinamismo, registando-se no período de 1996-1998 um aumento total de 81%, passando de 2 766 computadores em 1996 para 5 012 em 1998”, realçando-se, porém, que este total de equipamentos informáticos reflecte apenas um universo de 1 122 bibliotecas, o que, em média, representa cerca de 4,5 computadores por biblioteca.

Constatou-se ainda “um crescimento das pesquisas a bases de dados que, para igual período temporal, passaram de 96 208 pesquisas, em 1996, para 221 552 pesquisas, em 1998” (*Idem*).

Os esforços até aqui levados a cabo devem a todo o custo ser continuados, dado o serviço imprescindível que a biblioteca pública presta. Sendo as bibliotecas públicas um direito reconhecido à população, “a sua implantação deverá ser efectiva em qualquer ponto do território, o seu acesso livre e gratuito, as suas colecções e a informação que fornece libertas de qualquer tipo de censura, as actividades que realiza um foco

permanente de atracção para os mais diversos tipos de público” (H. Nunes, 1998, p. 36). Uma vez que as bibliotecas públicas são de crucial importância para a formação de leitores, é fundamental que se suprimam algumas deficiências de cariz estrutural ou funcional, pois “a biblioteca é um ser vivo que deve crescer e evoluir, mas que também pode morrer à míngua de recursos” (*Idem*, p. 35).

## 6. Funções das bibliotecas

Embora possamos designar *biblioteca* como uma colecção pública ou privada de livros e documentos afins, organizados para leitura, estudo e consulta, existem bibliotecas que têm funções mais específicas do que outras. Na verdade, à medida que as bibliotecas sofreram alterações, foram-se especializando, tratando e divulgando a informação de forma própria, ou seja, foram aparecendo bibliotecas mais vocacionadas para a preservação de documentos (como as bibliotecas nacionais), outras mais viradas para a formação de leitores (como as bibliotecas escolares e, também, as bibliotecas públicas), outras mais voltadas para a investigação (como as bibliotecas especializadas), ainda que todas as bibliotecas tenham como objectivos subjacentes preservar e promover o livro, fomentar a leitura, difundir a cultura e contribuir para a formação pessoal e profissional dos cidadãos.

Para uma breve reflexão sobre as funções das bibliotecas, é fundamental ter-se em conta o Manifesto sobre Bibliotecas Públicas da UNESCO (1994). Ainda que este documento esteja centrado nas bibliotecas públicas, parece-nos que abrange todos os tipos de bibliotecas, dadas as funções aí apresentadas. De acordo com este manifesto, as bibliotecas devem promover a democracia, a paz, o bem-estar e o repouso espiritual dos cidadãos, a tolerância, a pluralidade do pensamento, a educação para todos e o acesso a documentos de informação diversos.

Nestas palavras estão presentes as principais funções das bibliotecas públicas: assegurar o saber, promover a cultura, proporcionar o ócio e o lazer, educar e formar.

### a) Assegurar o saber

O saber assegura-se através da conservação dos documentos que vão sendo produzidos ao longo dos tempos. Assegurando-se esses documentos, consegue-se não só preservar o saber do passado, como preparar futuros conhecimentos.

Esta é uma função fundamental que percorre todas as bibliotecas, já que, à semelhança dos museus, se apresentam como uma espécie de *guardiões da cultura*, “que se constituem simultaneamente como mostruário, repositório e salvaguarda de alguns dos mais marcantes valores das sociedades humanas” (L. Afonso, 2001, p. 5).

As bibliotecas apresentam-se, deste modo, como “um utensílio colectivo que, ao conservar o património documental da comunidade, assegura a transmissão da memória local, ao mesmo tempo que torna acessível esse saber a toda a sociedade para que cada indivíduo beneficie o mais possível do saber, da imaginação e da criatividade dos outros” (A. Vaz, 1996, p. 11). Assegura-se, então, a transmissão dos conhecimentos do passado, onde não raras vezes se alicerça a construção de novos saberes, bem como a conservação dos costumes, contribuindo valorosamente para a conservação da identidade cultural de uma nação.

Apesar de tudo, esta função está mais associada, por exemplo, às bibliotecas nacionais, na medida em que estas bibliotecas se dedicam quase exclusivamente a esta função, pois, para além de servirem de reserva ao património cultural impresso de uma nação, contêm um exemplar de todas as publicações editadas, sendo portanto uma espécie de depósito dos saberes e pensamentos desenvolvidos (L. M. Silva, 2000; G. Fragoso, 1996-b). Nas bibliotecas nacionais, podem encontrar-se arquivados, para além de um exemplar do designado Depósito Legal de cada edição, edições raras, manuscritos e documentos únicos. Com este tipo de bibliotecas, fica garantida “a passagem à posteridade de tudo o que é essencial à cultura de um dado país, do passado para o presente, e deste para o futuro, assegurando-se a conservação da produção bibliográfica nacional, de cada época e de época para época, e um amplo e eficaz serviço de informação a nível nacional” (L. M. Silva, 2002, p. 191).

Também as bibliotecas especializadas desempenham um papel importante, não tanto na preservação do saber, mas sobretudo no domínio da investigação. De facto, estas bibliotecas, destinando-se a um público especializado, têm como função primordial fornecer informação especializada para uma determinada área, de modo a alicerçar novas informações. São, desta forma, essenciais ao desenvolvimento de uma nação, dado que, como apoiam a realização de trabalhos especiais, permitem não só a consolidação do conhecimento científico como o progresso do mesmo. Inserem-se neste tipo de bibliotecas, por exemplo, as bibliotecas universitárias, fundamentais para a formação dos estudantes do ensino superior.

Para um bom funcionamento e o cumprimento pleno desta função, são importantes, nas bibliotecas, as instalações, a sua organização e o acervo, que devem ser pensados e planeados em função das necessidades dos seus utilizadores.

b) Promover a cultura

Sendo as bibliotecas centros de informação, que facultam aos seus utilizadores fontes de informação diversas e que promovem eventos de natureza cultural distinta, asseguram o conhecimento sobre a herança cultural de uma sociedade e possibilitam o acesso a todas as formas de expressão cultural. Fomenta-se, assim, a diversidade cultural o que contribui não só para o enriquecimento pessoal do indivíduo, como também para o crescimento mais harmonioso da sociedade, na medida em que se lutam por valores como a tolerância e se combate o xenofobismo e o racismo. ´

As bibliotecas, porque são uma instituição ao serviço de todos os cidadãos, são também uma forma de assegurar o acesso mais equitativo, entre as diferentes classes sociais, a bens culturais. De facto, algumas minorias e alguns estratos sociais só têm acesso a alguns bens, como livros, CD's, DVD's, Internet, através da biblioteca, o que mostra bem o valor das bibliotecas em termos sociais, bem como na promoção e divulgação da cultura.

c) Proporcionar o ócio e o lazer,

Esta função fica certamente assegurada com a pluralidade de materiais que a biblioteca pode proporcionar ao leitor, como forma de passar o tempo livre, de que dispõe, desde o acervo a espaços destinados a visionamento de filmes, ao uso da Internet, etc. Por outro lado, as actividades aí desenvolvidas são certamente uma mais valia para a ocupação do tempo dos utilizadores, desde conferências, acções de formação, apresentação de livros, representações teatrais, horas do conto, encontros literários ou feiras do livro.

d) Educar e formar

As bibliotecas asseguram também as condições para que se possa aprender continuamente, pelo que se tornaram indubitavelmente um recurso indispensável na educação e formação de cidadãos, ainda mais agora que se vive numa sociedade em que o poder da informação suplanta qualquer outro. Como a informação não é inata, mas antes uma bem que se adquire, ao longo não só do período escolar, mas de toda a vida, é

importante que os indivíduos tenham consciência de que é preciso pesquisar, para se manterem continuamente actualizados, e que tenham um espírito crítico. Para tal, é fundamental que se ensinem os cidadãos, desde cedo, a frequentar as bibliotecas e que posteriormente lhes sejam facultados materiais específicos e diversos e que se promovam actividades capazes de atraírem utilizadores. Neste sentido, são fundamentais três aspectos:

i. existir, nas bibliotecas públicas, um espaço destinado aos utilizadores mais jovens, de forma a criar e a desenvolver hábitos de leitura desde cedo;

ii. haver uma relação muito estreita entre as bibliotecas públicas locais e as bibliotecas escolares, de modo a que se dê continuidade ao trabalho desenvolvido num e noutra espaço;

iii. e desenvolverem-se actividades, em conjunto com a autarquia local, de modo a assegurar-se não só a formação contínua dos cidadãos mas também o prazer e o ócio.

i. É fundamental que todas as faixas etárias encontrem na biblioteca documentos adequados às suas necessidades bem como um espaço com características idênticas. Este aspecto torna-se ainda mais pertinente, quando se trata de um público juvenil, já que o mesmo precisa de ser estimulado desde tenra idade a ler, a desenvolver a imaginação e a criatividade. Devem, pois, existir espaços infanto-juvenis integrados em bibliotecas públicas, ou, em último caso, espaços independentes, que deverão ter como objectivos familiarizar as crianças com os diversos materiais que poderão enriquecer os seus passatempos e facilitar o gosto pela leitura.

Estes espaços ou bibliotecas são inquestionavelmente importantes para o primeiro contacto da criança com o livro e com a leitura e ainda mais se se tiver em conta que muitas crianças que frequentam o ensino básico e secundário em Portugal provêm de meios rurais e de famílias carenciadas em vários domínios. As bibliotecas e a sua frequência são uma forma de atenuar as desigualdades sociais, pois o contacto com o livro nas bibliotecas infantis e juvenis vai tornar o posterior processo ensino-aprendizagem da leitura mais eficaz, na medida em que as crianças frequentadoras de bibliotecas já estão há muito familiarizadas com a situação e características da leitura (M. L. Magalhães, 2000).

Assim sendo, estas bibliotecas apresentam-se como uma espécie de complemento pedagógico, pelo que devem dispor de infra-estruturas e recursos

humanos adequados para se levarem a cabo actividades diversificadas e completas. De facto, é na biblioteca que “as iniciativas e estímulo pela leitura, ocupação de tempos livres, diversificação de actividades intelectuais e recreativas, bem como as actividades de aperfeiçoamento e de criatividade, bem assim como o empenhamento da relutância à leitura” encontram apoio e um local insubstituíveis (D. Sá, 1994, p. 21).

Apesar de estas bibliotecas terem uma importante função de animação cultural, que pode ser uma forma de atrair eventuais leitores, o que por si só já é positivo, não podem, contudo, ser simples espaços de diversão, onde as crianças ocupam o tempo não lectivo. Deve tentar-se a conciliação dos dois aspectos, o que pode ser feito através da criação de determinadas secções e actividades, como a hora do conto, oficinas, apresentações de escritores e editores, exposições, concertos, sessões de teatro e cinema.

Para além de serem um local de cultura e de animação cultural, estas bibliotecas devem converter-se num espaço pedagógico de vital importância, onde se desenvolvam actividades de promoção da leitura, da escrita e de criatividade e pesquisa. Neste espaço pedagógico, de formação e de informação, deve haver responsáveis que proporcionem uma leitura orientada, assente no diálogo com a criança e nas características de cada uma, pois, a leitura orientada permite “não apenas estimular e apoiar a leitura precoce, como ainda fomentar a leitura permanente; em suma, converter a leitura num verdadeiro factor de formação” (M. M. Martins, 1994, p. 14).

Para um bom funcionamento destas bibliotecas, deve existir entre estas, a família e a escola uma relação de complementaridade, devendo todos concertar esforços em torno de projectos comuns centrados na criança. Não deve esta relação de complementaridade confundir-se com substituição sobretudo da família, pois a família tem um papel fundamental no desenvolvimento e educação da criança, que é insubstituível por qualquer instituição. Mais ainda, “a relação entre a biblioteca e a família não deverá limitar-se a uma intervenção junto das crianças e dos jovens, mas também junto, dos pais e encarregados de educação, com vista à harmonização das diversas dimensões do processo educacional” (D. Sá, 1994, p. 27).

A escola, a biblioteca e a família não podem, pois, sobreviver umas sem as outras, sob pena de se atropelarem na perseguição dos objectivos formativos que as orientam.

A finalizar, uma palavra para a catalogação dos livros, que é também importante. O material bibliográfico deve estar catalogado de modo a facilitar-se o uso por parte de

qualquer criança, pois se os adultos e os jovens mais crescidos já assimilaram as normas de conduta e de consulta, o mesmo já não se passa normalmente com as crianças.

Também o espaço é importante, pois, se a biblioteca não for um local acolhedor e confortável, poucos aí se sentirão bem. De facto, muitas vezes, à falta de gosto pela leitura e à inadequação de certos métodos para criar esse gosto anda associada a inadequação do espaço. Neste sentido, o espaço deve ser agradável e confortável, com uma disposição fácil e atraente dos materiais e um mobiliário apropriado, de modo que a leitura se proporcione da forma mais natural possível.

ii. É essencial ter-se em conta que, embora as bibliotecas escolares se encontrem inseridas na escola e sejam destinadas sobretudo aos professores e alunos, podem estar disponíveis à comunidade, o que obriga a um conhecimento da comunidade envolvente. Por outro lado, dado que um dos objectivos das bibliotecas escolares é criar e preparar leitores para as bibliotecas, em geral, designadamente as públicas, aquelas devem estabelecer conexões com estas, trabalhando em parceria (L. M. Silva, 2002; L. Cadório, 2001; M. L. Magalhães, 2000), pois se as primeiras não despertarem nos jovens o hábito de frequentarem bibliotecas, as segundas não terão os frequentadores desejados.

Esta conexão não significa a substituição das funções de umas ou de outras, pois as bibliotecas escolares continuam a ter uma “função formativa de desenvolver nos alunos hábitos de leitura e estudo, orientá-los na consulta de obras de referência, desenvolver competências no campo da informação e investigação” (L. M. Silva, 2002, p. 199), enquanto as bibliotecas não escolares têm como funções mais específicas dinamizar actividades culturais que envolvam o livro e a leitura, bem como organizar actividades relativas aos seus acervos e serviços. O que acontece não raras vezes, contudo, é que as bibliotecas públicas, que devem estar voltadas para a comunidade em geral, vêem as suas funções alteradas, correndo o risco de se transformarem em bibliotecas escolares, devido à ausência destas. Ora, o que se pretende é que as bibliotecas públicas não sejam uma substituição das escolares, mas que sirvam de “complemento, alargamento e aprofundamento dos fundos documentais das bibliotecas escolares, permitindo o acesso a outras fontes de informação, servindo de elo de ligação entre as bibliotecas escolares e o sistema bibliotecário nacional e internacional” (J. A. Calixto, 1996, p. 92).

A biblioteca pública deve, então, apresentar-se como uma espécie de complemento das bibliotecas escolares, o que pode passar pela manutenção de um contacto com os professores, pela aquisição de documentos a partir das sugestões apresentadas pela comunidade escolar, pelo empréstimo de livros à biblioteca escolar ou pela organização de actividades em conjunto. Esta colaboração pode incluir um protocolo de colaboração entre a Câmara Municipal e a escola, o que traria benefícios em termos financeiros e funcionais. Pode ainda criar-se, na biblioteca pública, o designado SABE (Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares), convenientemente organizado e com verbas adequadas. Genericamente, o SABE pretende fornecer um conjunto de serviços e apoio profissional às escolas e Serviços de Educação das autarquias, como o fornecimento e empréstimo de documentos, acesso a informações bibliográficas e bases de dados, apoio em actividades de dinamização, actividades de formação e de aconselhamento dos professores e gestores escolares, sobre planeamento, organização e avaliação das bibliotecas (*Idem*).

Existem naturalmente diferenças e semelhanças entre umas e outras bibliotecas, desde os fundos documentais às funções, que, contudo, não invalidam a relação que deve existir entre ambas. A colaboração, se existir, é muito positiva, beneficiando não só os alunos, como também as bibliotecas. Os alunos saem copiosamente favorecidos, já que usufruem possivelmente de um sistema único, de regras de funcionamento similares ou de um acervo mais diversificado. A biblioteca escolar beneficia com a experiência acumulada da biblioteca pública, podendo contar com uma ajuda preciosa em termos de catalogação, informatização e organização documental. A biblioteca pública, por seu lado, vê o seu esforço compensado, já que alarga o leque de utilizadores, não só a curto mas também a longo prazo. Sobrevivem as escolares e as públicas à custa umas das outras, apesar de parecer que as primeiras são precursoras das segundas, na medida em que os leitores das segundas são, na sua grande maioria, formados nas primeiras. De facto, “com o desempenho da Biblioteca Escolar pode-se ganhar ou perder leitores para sempre, e a Biblioteca Pública, só por si, muito dificilmente os poderá recuperar” (L. M. Silva, 2002, p. 199), ou seja, as bibliotecas escolares são uma pedra basilar na formação de leitores.

A colaboração entre os dois tipos de bibliotecas é crucial, sobretudo numa época em que todos os esforços são bem vindos.

iii. É vital que as bibliotecas estejam direccionadas para a comunidade em que se inserem. Para tal, é assaz importante que se procurem esforços no sentido de melhor se conhecer essa comunidade e posteriormente actuar, de forma a promover actividades que cativem o interesse dessa mesma comunidade pelo livro e pela leitura. Assegura-se, dessa forma, um dos objectivos das bibliotecas, ao mesmo tempo que se geram novos utilizadores. É fundamental que a comunidade sinta a biblioteca como sua e, mais ainda, que sinta necessidade de recorrer à mesma para se auto-formar. O trabalhador comum ainda não vê a biblioteca como algo importante para o seu quotidiano, o que denuncia aquilo que é um dos actuais problemas das bibliotecas públicas: o desfasamento em relação à comunidade em que se encontram inseridas. Ora, uma das funções principais da biblioteca pública é precisamente contribuir para a formação da cidadania e para a melhoria da vida da sociedade. E só quando a biblioteca estiver verdadeiramente vinculada à sociedade, em que se insere, é que passará a ser o meio fundamental que possibilitará ao cidadão a participação efectiva na sociedade.

As autarquias, à semelhança de outras instituições, como as universidades ou institutos superiores de educação, desempenham, neste âmbito, um papel fundamental. Vários são os projectos que podem ser levados a cabo entre as bibliotecas públicas e os municípios, de modo a que se evite o desfasamento entre os interesses dos cidadãos locais e os objectivos dessas bibliotecas. Têm sido feitos vários esforços nesse sentido, que envolvem desde a Ministério da Cultura às autarquias, envolvendo ainda universidades e outras instituições, como é o caso, por exemplo, do projecto Bibliopolis, que se encontra “inserido no plano de desenvolvimento da rede nacional da leitura pública, dirigido aos centros urbanos com uma área de influência de cem mil habitantes” (UM, 1.04.2003). O projecto Bibliopolis, apoiado pelo Instituto Português do Livro e da Biblioteca, envolve várias cidades, como Lisboa, Braga, Coimbra, Porto e Évora, e visa promover a leitura junto da população. Contudo, à semelhança de outros projectos, não foi plenamente acabado, na medida em que, por exemplo, em Braga, o edifício com 4300m<sup>2</sup> está concluído desde Julho de 1999, mas até hoje ainda não se encontra aberto ao público.

Estes projectos, que muitas vezes demoram a ser concluídos, apresentam-se como uma mais valia para a gestão dos recursos, para a aquisição e organização de fundos documentais, para o funcionamento geral e para a realização de actividades de dinamização.

São, em suma, funções das bibliotecas preservar documentos históricos, espelhos do saber e cultura; permitir o acesso a esses documentos, fontes diversificadas de pensamentos variados e distintos; promover o desenvolvimento integral do cidadão, preparando-o para a vida em sociedade, através da promoção de actividades de estudo e de lazer; apresentar-se, no fundo, como um local de constante informação e formação. Desta forma, contribuem as bibliotecas para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e da comunidade em que circulam. Para o cumprimento destas funções, é imprescindível que as bibliotecas procurem uma actualização constante do seu acervo e espaço, bem como dos seus funcionários, sob pena de se apresentarem desfasadas de uma sociedade em constante mutação para o progresso da qual querem contribuir.

Apresentando-se as bibliotecas como um bem essencial e um excelente recurso educativo, parece-nos importante que todos os indivíduos pertencentes a uma comunidade, servida pela biblioteca, conheçam a sua estrutura e funcionamento, pois, tendo consciência da importância do acervo e do trabalho aí desenvolvido, sentirão a biblioteca como sua e da comunidade em que se inserem. De facto, um conhecimento mais ou menos profundo da génese e evolução das bibliotecas faz que o utilizador sinta a biblioteca como um bem precioso e como um verdadeiro mestre de história, de educação, de literatura, de ciência, de filosofia, de religião ou de política.

## **7. Conclusão**

Como se afirmou ao longo deste capítulo, com a invenção da escrita, que teve quase sempre um valor fundamental na sociedade, o homem sentiu, desde cedo, necessidade de preservar os documentos onde desempenhava tal tarefa, cujo suporte foi variando ao longo dos séculos. Assim, se justifica que já no século V a. C. existissem algumas livrarias e bibliotecas (M. H. Rocha Pereira, 1988, p. 19), ou seja, o hábito de constituir bibliotecas surgiu desde muito cedo.

O livro foi certamente uma das grandes invenções da humanidade, que contribuiu, por sua vez, para outras invenções e conquistas do homem e, como tal, foi alvo de um tratamento especial, tal como continua ainda a ser, já que ocupa um lugar de destaque na nossa sociedade, mas agora em diferentes suportes, pois, embora a comunicação por meio do papel tenha dominado a nossa cultura, o aparecimento das

novas tecnologias e sobretudo da Internet tem limitado e transformado essa comunicação.

O livro sofreu, pois, algumas alterações, desde o seu aparecimento até aos nossos dias, desempenhando neste caso um papel importante o aparecimento das universidades e a invenção da imprensa, que impulsionaram de forma acentuada a difusão e produção do livro e, por conseguinte, a cultura, através da abertura de bibliotecas, que contribuiu para que mais cidadãos pudessem ter acesso aos livros e pudessem, dessa forma, ler.

À semelhança dos livros, também as bibliotecas sofreram, ao longo dos tempos, inúmeras e importantes mutações, verificadas ao nível dos suportes do material e do espólio aí existente, da dinamização e organização, do acesso ao acervo e dos meios ao dispor do bibliotecário, que têm contribuído para acentuar ainda mais a importância da biblioteca no mundo actual.

Da frequência das bibliotecas advêm benefícios extremamente importantes para qualquer cidadão, pois apresentam-se como um recurso insubstituível que permite formar, educar, promover a cultura, assegurar o saber e proporcionar o deleite do leitor. Neste sentido, e porque cabem às bibliotecas estas funções, parece-nos fundamental que, na escola, se ensine os alunos a frequentarem e a sentirem necessidade de recorrer às bibliotecas, até porque estas são imprescindíveis para a obtenção do sucesso educativo, principal objectivo a alcançar pela escola.

Na verdade, a escola, mais do que o sucesso escolar, que “consiste na mera passagem dos alunos, no final de cada ano lectivo, para o ano lectivo seguinte, dando destaque à obtenção de um diploma e à assimilação e reprodução de conteúdos” (L. M. Silva, 2002, p. 88), deve perseguir o sucesso educativo, que “não se limita ao período da escolaridade dos sujeitos, antes se estende pela vida fora, sob a forma de uma capacidade de autonomia para aprender ao longo da vida e em adequação com as exigências que uma *sociedade da informação* coloca a todos” (M. L. Sousa, *et al.*, 2000, pp. 27-28). Sem esquecer que o segundo não se alcança de forma plena sem o primeiro, convém referir que a escola, perseguindo o sucesso educativo que visa o desenvolvimento integral do aluno, faz que o discente alcance competências que lhe permitem integrar-se mais facilmente na vida activa da sociedade, ou seja, facultar-lhe uma preparação sólida para a vida de adulto e garante-lhe uma boa preparação para a educação permanente e para responder às grandes mutações do tempo actual (L. M. Silva, 2002).

Apresentando-se, portanto, as bibliotecas como instituições de inesgotável riqueza, há que tirar o maior partido destas. Urge, para tal, que pugnem pelo seu uso na escola, pois quanto mais eficiente e adequado for “o recurso interactivo às Bibliotecas (destacadamente às Bibliotecas Escolares, como preparação para a frequência de outras Bibliotecas), e através delas aos livros e à leitura, mais poderemos esperar do sistema de ensino, e mais garantidamente se obterá sucesso educativo e melhor resposta se dará às exigências impostas aos cidadãos pelo mundo de hoje” (L. M. Silva, 2002, p. 37).

Esta luta apresenta-se hoje mais urgente do que nunca, na medida em que nos movemos numa sociedade marcada, “nos últimos decénios, por mudanças bruscas e aceleradas nos domínios económico, social, político, científico e tecnológico” (R. Canário *et al.*, 1994, p. 13) para as quais muito tem contribuído a informação de acesso cada vez mais facilitado. Nesta sociedade, indubitavelmente marcada pela constante mutação em todos os domínios, o acesso e a posse da informação revestem-se de uma relevância única. Daí que a sociedade actual seja apelidada de *sociedade da informação*, marcada pela efemeridade da informação e do saber (L. M. Silva, 2002; M. P. Alves, 1999; J. A. Calixto, 1996). Aumentando a efemeridade e importância da informação, aumentou também a necessidade de saber ler e escrever e começou a sentir-se que era imperioso combater o analfabetismo e a iliteracia.

Para fazer frente à mobilidade de saberes, na sociedade actual, é necessária uma actualização constante. Nesta linha, é fundamental que se aprenda a procurar informação, fazendo uso de um espírito crítico, capacidade de reflexão e decisão, ou seja, “é preciso aprender a ler, saber ler, possuir competência de leitura (no sentido mais actualizado e amplo de que se for capaz), estar-se em posse de capacidades de base mínimas que permitam adquirir, futuramente, outras capacidades” (L. M. Silva, 2002, p. 39).

As mutações supracitadas não podem, pois, ser ignoradas pela escola, mas devem implicar, pelo contrário, uma alteração das práticas educativas, pois a memorização já não deve ser actualmente a única forma de se aprender. Hoje em dia, aprender já não é sinónimo de memorizar, aprender é “questionar, procurar, escolher, avaliar, criar... É um processo que se prolonga para lá da escolaridade e supõe um diálogo contínuo com o mundo. A noção de educação permanente, que implica uma atitude activa face ao conhecimento em mudança contínua e à escola que já não é mais o lugar do saber enciclopédico nem a sua fonte, valoriza a autoformação” (M. L.

Magalhães, 2000, p. 60). Embora haja ecos de uma pedagogia centrada no professor, tende-se actualmente (ainda que de forma pouco clara e convincente, como se poderá constatar mais adiante) para a adopção de “pedagogias centradas no aluno e nas suas necessidades, no sentido de que este consiga desenvolver a sua autonomia e a capacidade de aprendizagem permanente, que o capacite para a flexibilidade exigida por um mundo em acelerada transformação” (M. P. Alves, 1999, p. 72).

Entendidas, então, como um recurso educativo, as bibliotecas, em geral, e as bibliotecas escolares, em particular, contribuem para um ensino de qualidade, já que visam a formação global do aluno, opondo-se claramente ao ensino tradicional do *magister dixit*. As actividades de ensino-aprendizagem devem, portanto, ser diversificadas, não assentando apenas no saber ministrado pelo professor, mas antes num saber feito à base da pesquisa e da inquirição, o que permitirá ao aluno adquirir estratégias de aprendizagem e de busca de informação úteis para o período pós-escolar.

O aluno não pode, neste sentido, “continuar somente a ler na escola, mas sim a aprender a ler, a perceber o modo como se lê, a desenvolver competências cognitivas, metacognitivas, linguísticas, metalinguísticas e literárias, para que o indivíduo não seja só um leitor na escola mas um leitor na sua vida adulta” (M. F. Sequeira, 2000-c, p. 55).

Se a frequência das bibliotecas deve ser fomentada na escola, o mesmo deve acontecer na sociedade, para que estas contribuam para o progresso da mesma, apresentando-se como a base para o seu desenvolvimento nos mais variados domínios económico, social, científico, tecnológico, cultural. As bibliotecas, desde que bem utilizadas, são um factor determinante no desenvolvimento de uma nação a todos os níveis, dado que exercem também um papel importante no combate ao analfabetismo e à iliteracia. Na verdade, uma das formas de fazer frente à iliteracia é desenvolver a competência de leitura, pois “ler desenvolve o indivíduo, torna-o mais reflexivo e dota-o de espírito crítico, de capacidades de discernimento, facultando-lhe formação e informação – aspectos que se tornaram indispensáveis no quotidiano: tornam o cidadão mais realizado e as comunidades em que ele se integra mais ricas” (L. M. Silva, 2002, p. 211). No fundo, quanto maior for a competência de leitura dos cidadãos mais desenvolvida é a sociedade em que se inserem.

Ora, os espaços privilegiados para o desenvolvimento desta competência e para a criação de hábitos de leitura, que parecem estar cada vez menos presentes no dia-a-dia do cidadão comum, são precisamente as bibliotecas, pelo que devem ocupar, cada vez em maior escala, a atenção de todos os intervenientes na sociedade, desde os

governantes (que podem ajudar na actualização e melhoramento) aos bibliotecários (que tratam da sua organização e dinamização).

O facto de contribuírem de forma decisiva para o combate à iliteracia conferem-lhes uma importante função social (B. Usherwood, 1999), já que possibilitam o sucesso ou insucesso do indivíduo na nossa sociedade, em que o valor da informação suplanta qualquer outro.

## **CAPÍTULO III**

### **AS BIBLIOTECAS ESCOLARES**

#### **1. Importância das bibliotecas escolares**

Para a elaboração de um trabalho no âmbito das bibliotecas escolares, há que considerar um documento de estudo fundamental: o Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999). Este documento reveste-se de extrema importância para o estudo das bibliotecas escolares e tem estado na base das investigações sobre estas bibliotecas, que têm sido cada vez mais numerosas por parte dos mais variados agentes de educação, desde o Ministério da Educação a educadores e professores. O documento contém os aspectos essenciais relativos às bibliotecas escolares desde a sua importância às suas funções mais relevantes. Neste Manifesto, as bibliotecas escolares são apresentadas como recursos ao serviço do ensino que proporcionam informação e ideias fundamentais para o sucesso na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento, e que desenvolvem nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida bem como a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se pensadores críticos, utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação, e, no fundo, cidadãos responsáveis.

No Manifesto da UNESCO são, pois, evidentes as vantagens das bibliotecas escolares sobretudo no que respeita a alguns aspectos.

O facto de se apresentarem como um recurso educativo que contribui para a consecução do sucesso educativo, objectivo que a escola deve procurar alcançar a todo o custo, é certamente um dos mais importantes contributos que prestam ao ensino e à sociedade, já que este mesmo sucesso não se limita ao período escolar nem visa apenas a obtenção de um diploma, mas estende-se pela vida fora e visa a formação integral do aluno, bem como a sua integração e participação activa na sociedade.

Como evidenciámos no capítulo anterior, a escola deve perseguir o sucesso educativo, servindo-se para tal de recursos fundamentais como as bibliotecas, desde escolares a públicas. Assim, para alcançar o tão desejado sucesso educativo, a escola não pode abdicar das bibliotecas escolares, dado que estas bibliotecas dão um enorme contributo na formação de leitores e na aquisição da competência de leitura, imprescindíveis para a consecução desse mesmo sucesso.

Inserindo-se no espírito da reforma educativa, as bibliotecas escolares permitem naturalmente o desenvolvimento integral do aluno, opondo-se claramente ao ensino tradicional. De facto, na escola, e mais concretamente no plano das actividades curriculares, as bibliotecas são indubitavelmente um “recurso fundamental de apoio aos processos de ensino-aprendizagem, facultando processos de aprender a aprender e privilegiando-se, por esta via, os processos e não apenas os produtos de aprendizagem” (A. Rodrigues, 2000, p. 46). O que se pretende não é aumentar o número de conhecimentos, mas desenvolver a inteligência, faculdades de percepção, de espírito crítico e aplicação dos conhecimentos. Neste sentido, as bibliotecas escolares desempenham um papel insubstituível, já que, em colaboração com os professores, contribuem para o desenvolvimento intelectual dos alunos, formação do carácter de cada um e gosto artístico, preparando-os para se instruírem a si próprios, inculcando-lhes capacidades e hábitos de aquisição, pesquisa, selecção e utilização da informação (M. F. Santos, 1976). Por apresentarem também uma grande diversidade de linguagens e de suportes, as bibliotecas proporcionam “a familiaridade com sempre novas e variadas estruturas do conhecimento” (M. L. Sousa, *et al.*, 2000, p. 28).

Para além de visarem e permitirem a formação dos alunos nos mais variados domínios, as bibliotecas escolares prestam ainda um enorme contributo, enquanto espaços de lazer, onde os alunos lêem por prazer, tornando-se leitores para toda a vida. Para tal, deve-se “animar en el alumno el gusto por la literatura, los libros e el placer de leer. Así, junto a los documentos fundamentales de apoyo al programa de estudios de la escuela, debe asimismo (la biblioteca escolar) proporcionar una selección de libros que incite a los alumnos a convertirse en lectores de por vida” (A. Galler, 1999, p. 25).

Se tivermos em conta que a escola é para muitos o primeiro contacto com o livro e com a leitura, as bibliotecas escolares são o espaço ideal para a estruturação de uma comunidade leitora (M. L. Sousa, 2000). De facto, na escola, “as bibliotecas reúnem as condições para se constituírem como o espaço aglutinador e estruturante de uma comunidade para quem ler é uma actividade inerente ao quotidiano; para quem ler não significa a posse de uma posição social determinada” (*Idem*, p. 44).

Na verdade, é através das bibliotecas escolares que os jovens e adolescentes podem e devem ganhar o gosto pela leitura, fazendo desta actividade uma constante dos seus passatempos. Cabe, assim, às bibliotecas escolares “desenvolver hábitos de leitura e trabalho criativo, que uma vez adquiridos, acompanham o indivíduo durante toda a

vida, motivando-o para utilizar os diferentes tipos de bibliotecas” (L. F. Nunes, 1987, p. 17).

Ao formarem leitores estão, então, as bibliotecas escolares a criar frequentadores de outras bibliotecas, não apenas durante o período escolar, mas durante o resto da sua vida enquanto cidadãos. Contribuem, deste modo, as bibliotecas escolares para que futuros cidadãos consigam sobreviver de forma autónoma numa sociedade que privilegia aqueles que melhor trabalham a informação.

As bibliotecas escolares prestam, nesta linha, um enorme contributo no combate à iliteracia e ao analfabetismo, já que permitirão ao aluno tornar-se um cidadão activo e capaz de sobreviver numa sociedade marcada pela mutação do conhecimento e da informação.

De acordo com o Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999), “está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os estudantes alcançam níveis mais elevados de literacia, leitura, aprendizagem, resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação”. Verifica-se claramente uma correlação positiva entre a existência de bibliotecas escolares e o desempenho de leitura dos alunos. As bibliotecas escolares contribuem, desta forma, para o desenvolvimento dos índices culturais de um país, pois tem-se constatado exactamente que é “nos países com tradição no domínio das bibliotecas escolares e das públicas que os hábitos de leitura da população se encontram mais enraizados, sendo também esses países os que registam níveis mais elevados de desenvolvimento cultural” (I. Veiga, *et al.*, 1997, p. 32).

As bibliotecas escolares são ainda uma forma de atenuar as desigualdades sociais existentes entre os alunos, já que minimizam as carências familiares ao nível da posse de materiais de pesquisa e leitura diversos e ainda de hábitos e frequência de leitura, fornecendo a todos os alunos, sem excepção, os mesmos materiais e oportunidades. Apresentam-se, portanto, como “um garante de igualdades culturais (ou pelo menos de redução de desigualdades) com as inerentes implicações ao nível do desenvolvimento e formação globais” (A. Rodrigues, 2000, p. 46). Neste sentido, “a ausência de uma biblioteca escolar penaliza gravosamente os alunos das classes mais desfavorecidas, pois o ambiente familiar não só não lhes propicia o acesso aos livros e a um ambiente familiar literato como, com o desenvolvimento de novas tecnologias, não

têm acesso a computadores e a todas as enormes vantagens que daí advêm em termos de acesso à informação” (J. A. Calixto, 1996, p. 120).

As bibliotecas escolares apresentam-se, em suma, como espaços capazes de criarem hábitos de leitura duradouros e promoverem a leitura para divertimento, formando leitores e frequentadores de bibliotecas. Aliada a esta promoção da leitura, as mesmas bibliotecas desenvolvem no aluno capacidades de manusear a informação (no fundo, estratégias de leitura), que lhe serão úteis no futuro, como a curiosidade intelectual, o espírito crítico, a inquirição e a selecção de informação. Ao desenvolverem estas competências, as bibliotecas contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, já que não procuram que o aluno assimile conhecimentos ministrados por um professor ou contidos num manual, mas lutam para que aquele se interrogue, busque outras fontes de informação, critique, no fundo, aprenda a aprender. A par desta formação plena do aluno, as bibliotecas escolares atenuam ainda as desigualdades sociais. Assim sendo, tudo se conjuga para que as bibliotecas escolares sejam fundamentais para que a escola alcance o tão almejado sucesso educativo, que naturalmente irá concorrer para uma sociedade menos iletrada e analfabeta. Deste modo, poderíamos considerar as bibliotecas escolares, por um lado, como um espaço, com um fundo documental diversificado e actualizado, devidamente organizado e dinamizado de modo a promover o gosto pela leitura e, por outro lado, como um recurso educativo, constituinte do sistema educativo, capaz de promover a formação global do aluno e contribuir para um ensino que valoriza a pesquisa em vez da memória, concorrendo desta forma para a perseguição do sucesso educativo e para a melhoria dos níveis de literacia, já que forma o aluno para a aprendizagem permanente.

Parece-nos, assim, estar consolidada, pelos menos no plano teórico, a importância das bibliotecas escolares para a comunidade educativa “como um espaço de trabalho, de lazer e ainda, no plano das actividades curriculares, como o recurso fundamental de apoio aos processos de ensino-aprendizagem, facultando processos de aprender a aprender e privilegiando-se, por esta via, os processos e não apenas os produtos de aprendizagem” (A. Rodrigues, 2000, p. 46).

A escola deve, pois, considerar a sua biblioteca escolar um recurso essencial, se quiser preparar cidadãos, capazes de *sobreviverem* na sociedade em que se movem actualmente. Neste sentido, é preciso alertar todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem para a necessidade de se investir na biblioteca, “fonte inesgotável de

informação e novidade sem a qual a vida académica e até pessoal tanto de alunos como de professores é impensável”(M. F. Sequeira, *et al.*, 2000, p. 16).

A importância das bibliotecas escolares no contexto educativo e social tem sido cada vez mais acentuada nos últimos tempos. O Comité Internacional do Livro, por exemplo, reunido em 1996, em Paris, considerou as bibliotecas fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de adaptação a uma sociedade voltada para a informação e “reiterou a ideia de que as bibliotecas se constituem como instrumentos fundamentais de apoio a necessidades públicas ou privadas, o que significa que na Escola a Biblioteca é útil para os alunos, professores e toda a comunidade educativa, pois ela não só apoia e promove a leitura como todos os processos de aprendizagem em geral” (A. Rodrigues, 2000, p. 44).

Embora num contexto diferente, também as conclusões das Primeiras Jornadas de Bibliotecas Escolares celebradas em Barcelona, em Março de 1999, corroboraram a ideia de que as bibliotecas escolares se constituem como instrumentos fundamentais na educação, na medida em que se apresentam como um instrumento imprescindível para a formação dos alunos na *sociedade da informação*; um elemento essencial para levar a cabo o Projecto Educativo; um factor necessário para formar leitores críticos; uma componente fundamental para que a reforma educativa possa alcançar os seus objectivos; a base para o fomento da leitura (C.O.B.D.C.,1999). Para que estas bibliotecas possam dar tais contributos, apontaram-se ainda nestas jornadas algumas soluções, considerando-se algumas essenciais, como é o caso da necessidade de toda a comunidade educativa se envolver na promoção das bibliotecas, haver um profissional especializado para dirigir as mesmas, dispor de recursos e infra-estruturas que facilitem a consecução dos seus objectivos e fazer um trabalho de sensibilização, em conjunto com a sociedade, para evidenciar o benefício destas bibliotecas.

## **2. As bibliotecas escolares e o sistema educativo português**

Pelo que acima expusemos, as bibliotecas escolares apresentam-se como um recurso educativo privilegiado, fundamental para que o sistema educativo possa cumprir os seus objectivos. Não cabendo no âmbito deste trabalho a realização de uma análise exaustiva do actual sistema educativo português, importa conhecer as suas principais orientações sobretudo as ligadas directa ou indirectamente às bibliotecas escolares.

De acordo com o Ministério da Educação, o sistema educativo “é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, desenvolvendo-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades (públicas, particulares e cooperativas)” (H. Costa, *et al.*, 1998, p. 19).

A acção do sistema educativo é orientada por alguns princípios, como o direito à educação e o dever do estado de accionar a democratização da educação, “garantindo o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares e as demais condições para que esta contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva” (*Idem*). O sistema educativo contribui, portanto, para o progresso da sociedade, mas é também, em simultâneo, espelho dessa mesma sociedade, ou seja, se o sistema não estiver a funcionar, a própria sociedade é reflexo disso mesmo. Esta situação passa-se exactamente, em Portugal, pois “o índice de pouco sucesso, nos planos da educação e da instrução, em muitas das escolas do Ensino Básico e, em especial do Ensino Secundário, reflecte-se na crise que actualmente atravessa o Ensino Superior, e manifesta-se, de forma inequívoca, na falta de civismo e no baixo nível cultural da sociedade portuguesa” (E. Nadal, 2002, p. 1).

A organização e estruturação do actual sistema educativo apoiam-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada em alguns artigos pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro) e concretiza-se no Projecto Educativo que orienta o sistema de ensino ministrado nas escolas.

Assim sendo, é a essa lei que se deve recorrer, quando se procura saber com que objectivos foram criadas as bibliotecas escolares e qual a importância que as mesmas têm no actual sistema de ensino.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986, as bibliotecas escolares (bem como os manuais escolares; equipamentos laboratoriais e oficinas; equipamentos para educação física e desportos; equipamentos para educação musical e plástica; e centros regionais de recursos educativos) “são recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção”, para a consecução da actividade educativa (LBSE, art.º 41º). Significa isto que as bibliotecas escolares devem ser regulamentadas e que devem dotar-se as escolas de infra-estruturas materiais e humanas suficientes para a formação de leitores e capazes de promoverem o sucesso educativo e escolar dos alunos. Apesar de se considerar, neste artigo, as bibliotecas escolares como um recurso

educativo, acaba por não se dar especial relevância ao seu papel (M. L. Sousa, 1999), pois no documento, as mesmas bibliotecas não são concebidas como espaços a deter especial atenção, de modo a “contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos” (LBSE, artº. 39º). Também no artigo 30º, relativo aos recursos humanos, não se aborda a necessidade de habilitações específicas para a gestão, organização e dinamização daquelas. As propostas apresentadas são, por conseguinte, um pouco contraditórias ou ambíguas, pois não abordam, pelo menos explicitamente, a necessidade de uma formação para os responsáveis pelas bibliotecas (M. L. Magalhães, 2000; A. Rodrigues, 2000).

Ainda que, teoricamente, o espírito da Lei de Bases do Sistema Educativo não seja esse, continua a não se dar o devido valor às bibliotecas escolares enquanto recursos capazes de desenvolverem capacidades operativas do aluno. O sistema educativo, ao não valorizar as bibliotecas escolares, apresenta, em última análise, como principal objectivo a transmissão de conteúdos teóricos. Está-se, portanto, perante “um processo de ensino cujas estratégias parecem destinar-se a seres incorpóreos; as suas pedagogias não ensinam os alunos a aprender, a estudar e a investigar; espartilhando em grelhas teóricas, o sistema não concede tempo e espaço à possibilidade de experimentação, ao exercício do raciocínio, à formulação do pensamento, à elaboração e concretização de projectos, à expressão das ideias, à organização do discurso e à prática da comunicação” (E. Nadal, 2002, p. 2). Com este sistema, os alunos não adquirem competências nem qualificações que lhes permitam continuar a aprendizagem de forma autónoma ao longo da vida, ou seja, “podem arquivar alguns conhecimentos mas dificilmente são capazes de os aplicar ou transformar em realizações concretas: não conseguem elaborar sínteses, não sabem *o que fazer, como fazer, como escrever ou como falar* o que corresponde a um passivo que transportam para a Universidade, para a vida e para o exercício de futuras profissões” (*Idem*, p. 3).

Para melhorar a actual situação, impõe-se uma ruptura com este modelo de ensino. É “necessário um novo paradigma que reúna as vertentes do ensino e da aprendizagem em permanente interacção, entendendo-se o ensino como um processo de estimular as apetências, o estudo e as formas de aprendizagem, conjugando o pensamento abstracto com o discurso concreto e harmonizando o Homo Sapiens e o Homo Faber como faces inseparáveis da mesma realidade que é a pessoa” (*Idem*). Deve lutar-se continuamente por um ensino que exija dos alunos uma grande flexibilidade de

pensamento, capacidade de adaptação, espírito de iniciativa, imaginação e capacidade criadora de novas situações, ou seja, por um ensino que “forme mentalidades abertas à contínua aquisição de saberes, à experimentação, ao exercício de competências operativas auto-suficientes e a uma sistemática actualização da informação em todas as áreas da vida pessoal, social e profissional” (*Idem*, pp. 1-2).

Se assim não for, não contribui a escola para o sucesso educativo.

É esta, aliás, a ideia defendida no Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999), onde se afirma que todos os sistemas de educação devem ser estimulados a alargar os contextos de aprendizagem às bibliotecas escolares, não os reduzindo ao professor e aos manuais.

Nesta linha de pensamento, podemos dizer que para haver uma escola moderna e uma verdadeira Reforma Educativa são fundamentais as bibliotecas escolares (J. A. Calixto, 1996), capazes de propiciarem o tão desejado desenvolvimento intelectual, emocional e social e de permitirem, desta forma, uma transição bem sucedida para a idade adulta. As bibliotecas escolares são, pois, um recurso que facilita a integração e dinamização do processo ensino-aprendizagem, fundamental à reforma do sistema educativo, a qual ainda não foi interiorizada pelos principais agentes educativos.

Na verdade, os principais objectivos da última Reforma Educativa, “a qual concebe a escola como um espaço de aprendizagem e de formação humana, integrador de saberes e valores, e não um lugar axiologicamente neutro destinado, em exclusivo, ao ensino de conhecimentos” (E. Nadal, 2002, p. 1), não foram ainda aceites nem interiorizados por muitos docentes. Tudo isto, porque os professores ainda não assumiram uma atitude reflexiva, ao longo de toda a carreira, considerando activa, persistente e cuidadosamente aquilo que se faz, as razões por que se faz e as implicações dessa posição, numa busca apaixonada e emotiva da maneira pessoal de encarar os problemas que se vão colocando em contexto educativo (Zeichner, 1993).

Pelo exposto, podemos concluir que “o nosso ensino não apela à Biblioteca. É um ensino que não põe em destaque a aprendizagem, mas assenta no saber feito” (L. M. Silva, 2002, p. 238). Em suma, não existe nas práticas pedagógicas dos docentes o costume de ensinar os alunos a procurarem informação e a fundamentarem-se, a tirarem partido das imensas potencialidades das bibliotecas. Deste modo, coloca-se em causa a construção do sucesso educativo (L. M. Silva, 2002), objectivo que deve imperar actualmente nas escolas.

Se, como se provou, as bibliotecas escolares se apresentam como “um elemento fundamental tanto do sistema educativo como do sistema bibliotecário dos países desenvolvidos” (J. A. Calixto, 1996, p. 83), as mesmas deviam deter mais atenção de todos, exigindo-se legislação própria que regulasse o seu funcionamento. No fundo, deve haver “da parte do Ministério da Educação a obrigação de regulamentar o papel das bibliotecas escolares e dotar as escolas de infra-estruturas materiais e humanas suficientes para que a formação de leitores faça parte do plano de actividades de todas as escolas”(M. F. Sequeira, 2000-b, p. 12).

A legislação produzida acerca das bibliotecas escolares é indubitavelmente parca, o que reflecte de forma clara o papel secundário que lhes era conferido. Dentro, porém, da legislação elaborada, merece especial destaque o Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro, uma vez que lançou a Rede de Bibliotecas Escolares. Este despacho, pelo menos no plano teórico, visava acabar com o esquecimento ou o funcionamento assaz débil das bibliotecas escolares.

### **3. O contributo da Rede de Bibliotecas Escolares**

O Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro parte da consciência de que a população portuguesa não lê e visa, nessa linha, incentivar a utilização do livro, o desenvolvimento das bibliotecas, de modo a aumentarem, dessa forma, os hábitos e práticas de leitura. Com a intenção destes objectivos serem cumpridos, foi criado um grupo de trabalho, que implementaria medidas conducentes ao cumprimento daqueles. Dando continuidade ao labor desenvolvido por este grupo, “por Despacho Conjunto n.º 184/ME/MC/96, de 27 de Agosto, foi criado um gabinete para a elaboração e execução de um programa de instalação da Rede de Bibliotecas Escolares” (L. M. Silva, 2002, p. 223).

O projecto Rede de Bibliotecas Escolares, iniciado no ano lectivo de 1996/97, tinha, portanto, como um dos objectivos “o desenvolvimento progressivo, em diversas escolas, de bibliotecas, entendidas como centros de recursos multimédia, destinados à consulta e produção de documentos em diferentes suportes” (H. Costa, *et al.*, 1998, pp. 101-102).

O lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares “constitui uma resposta que está para além do reconhecimento ao direito de existência deste recurso educativo” (M. L.

Sousa, *et al.*, 2000, p. 27). Esta iniciativa de desenvolvimento e recriação de bibliotecas parte, pois, do pressuposto de que as bibliotecas escolares são um recurso educativo extremamente rico e visa instalar, de modo faseado, a Rede de Bibliotecas Escolares. Estando as bibliotecas escolares a funcionar em rede, aumentam naturalmente as suas potencialidades, quer em termos de recursos, quer em termos de actividades. Esta rede deve abranger não só escolas da mesma área, como também a biblioteca pública local (que deverá ter o SABE, Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares), para permuta e complemento do acervo e actividades, proporcionando, deste modo, aos alunos bibliotecas escolares mais ricas (I. Veiga, *et al.*, 1997).

A instalação da rede pode ser desenvolvida através de duas modalidades.

Uma tem a ver com o lançamento de uma candidatura nacional e outra com uma candidatura concelhia. A primeira destina-se às escolas que pertençam a uma área geográfica não abrangida pela candidatura concelhia. A candidatura concelhia consiste na apresentação, por parte da escola, de um plano para o desenvolvimento da respectiva biblioteca, contando, para tal, com o apoio da Direcção Regional de Educação, da autarquia, da biblioteca pública e do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares.

No primeiro ano de funcionamento da Rede de Bibliotecas Escolares, “entraram em funcionamento 88 bibliotecas escolares, resultado de projectos elaborados pelas escolas envolvidas, em colaboração com as Direcções Regionais de Educação e as Câmaras Municipais. Em 1997/98, com base na avaliação do ano anterior, foi possível alargar a acção, adoptar medidas de apoio específico a escolas com menos de 100 alunos e montar sistemas de itinerância a promover pelas Câmaras Municipais” (H. Costa, *et al.*, 1998, p. 102).

Em 2000/2001, de acordo com dados fornecidos pelo Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, existiam “571 escolas aderentes à RBE concelhias, das quais 285 são do 1º ciclo (estas com o apoio das autarquias), 152 do 2º e 3º ciclos, 114 do ensino secundário e 20 escolas básicas integradas” (R. Costa, 2002, p. 2).

O projecto Rede de Bibliotecas Escolares tem dado, sem dúvida, um contributo salutar às bibliotecas escolares do ensino básico e secundário, mas é necessário que este projecto seja sentido pela própria comunidade educativa, pois a sua concretização depende da boa vontade dos diversos membros da comunidade, desde pais e encarregados de educação aos próprios alunos. De facto, a boa vontade política expressa neste documento de nada serve se não houver intervenções a partir do interior das

escolas, pois “o esforço para formar leitores terá de partir do interior da instituição escolar” (L. M. Silva, 2000, p. 75). É aqui que reside talvez o maior trabalho a realizar, ou seja, deve trabalhar-se exactamente a partir do seio da escola. Se os professores, bem como os restantes elementos da comunidade, não sentirem a necessidade de mudar, de que vale *boa* vontade política? É preciso, pois, motivar e preparar os professores. Só assim se podem combater os problemas que assolam a leitura e as bibliotecas escolares. A par da mudança de atitudes dos professores é também essencial que se formem professores e funcionários na área de biblioteconomia, valorizando-se os cargos do professor bibliotecário e do funcionário da biblioteca, pois esperar que a rede funcione sem profissionais superiores é irrealista (M. J. Vitorino, 2001).

Há, na verdade, ainda muito trabalho a realizar dado que o peso do trabalho precário do passado é ainda muito forte e as escolas ainda se debatem com muitos problemas. Deste modo, o projecto parece até, em certos pontos, demasiado ambicioso (L. M. Silva, 2002), pois apresentam-se propostas de difícil resolução, por não considerarem a situação actual de algumas das nossas bibliotecas. O trabalho a desenvolver passa pela criação de condições físicas para a existência de bibliotecas escolares, pela dinamização das mesmas, pela formação de professores e auxiliares de educação, pelo enriquecimento e apetrechamento daquelas com material mais actual e adequado e, sobretudo, pelo sentir de toda a comunidade de que as bibliotecas escolares são insubstituíveis na escola, já que criam nos alunos competências de leitura, capazes de os tornarem mais conscientes, formados e informados. Só sentindo, interiormente, a imprescindibilidade das bibliotecas escolares e os benefícios da leitura é que a escola consegue alcançar o sucesso educativo, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento cultural, social e económico da sociedade.

#### **4. A realidade das bibliotecas escolares em Portugal**

As bibliotecas escolares, embora tenham vindo a merecer cada vez mais a atenção dos agentes educativos, não merecem ainda a atenção necessária, facto que não afecta apenas o nosso país. Em Espanha, por exemplo, encontram-se num estado mediocre, “a pesar del interés que las mismas tienen, no sólo como generadoras de la motivación por la lectura, fuente de placer y de vida, sino también como creadoras de hábitos de investigación y motivo de aprendizaje en cualquier materia” (J. J. Lage,

2000, p. 16). Também, no Brasil, as bibliotecas escolares apresentam-se como uma espécie de “Bela Adormecida” do sistema educativo (G. Fragoso, 1996-a).

Ambas as realidades destes países não andam muito distantes da portuguesa, pois “falar de biblioteca escolar em Portugal é falar de algo que não existe, se quisermos ser rigorosos na utilização do conceito” (J. A. Calixto, 1996, p. 87). Ainda que esta afirmação tenha sido proferida há algum tempo, a mesma ainda se pode aplicar de um modo geral ao cenário actual, já que muitas vezes se ficou apenas pela teoria. De facto, “aceita-se, sem contestação, a relevância das Bibliotecas Escolares na formação das crianças e dos jovens, declara-se desejar uma intervenção nesse domínio, mas não se tem agido em conformidade com os princípios que se defendem” (L. M. da Silva, 2002, p. 236). Por este motivo, a realidade das nossas bibliotecas escolares é deficiente a vários níveis, embora se tenham efectuado, nos últimos anos, algumas mudanças positivas.

De acordo com o estudo efectuado por Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (1994), as percentagens de escolas com espaços destinados a bibliotecas eram: 76,2% em escolas secundárias, 57,3% nas então escolas C+S, 59,4% nas então preparatórias e 7,9% nas do primeiro ciclo. Estes números são, de facto, preocupantes, e ainda mais se se tiver em conta que em alguns casos, sobretudo no primeiro ciclo, muitas bibliotecas são simples armários, com um acervo mínimo e pouco adequado aos discentes. Também outros estudos realizados, de âmbito mais abrangente, têm apresentado um cenário desolador para um país integrado na Comunidade Europeia. Entre esses estudos consta o *Reading Literacy* (I Sim-Sim & G. Ramalho, 1993), onde podemos constatar que Portugal, em relação ao número de volumes existentes nas bibliotecas destinadas ao primeiro ciclo, se situa entre os últimos cinco países, dos 32 participantes. Este cenário agudiza-se se se tiver em conta que a biblioteca, desde a dimensão ao número de livros, para além de influenciar a leitura, se relaciona positivamente com os resultados obtidos pelos alunos do primeiro ciclo. Também relativamente aos 2º e 3º ciclos, se verificou que “existe uma poderosa relação entre a dimensão da biblioteca e o desempenho atingido pelos estudantes” (I. Sim-Sim & G. Ramalho, 1993, p. 15).

Num outro estudo de carácter mais geral, publicado recentemente, pode também verificar-se que há ainda muito trabalho a realizar no que toca às bibliotecas escolares, pois são muitos os estabelecimentos de ensino que não possuem verdadeiras bibliotecas. De facto, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2002-a) existiam, em 1999, apenas 923 bibliotecas escolares. Ora este número parece bastante reduzido, tendo em

conta o número de estabelecimentos de ensino (apenas escolas básicas e secundárias) da época: 9920.

De acordo com os dados mais recentes do *Census* 2001 (INE, 2002-c), o número total de bibliotecas escolares é de 932. Naturalmente, o número continua a ser reduzido, mas deve referir-se que este número aumentou positivamente desde 1991, ano em que existiam apenas 712 bibliotecas escolares.

Dos resultados dos estudos, importa destacar que, para além de existirem poucas bibliotecas escolares, o primeiro ciclo está bastante abandonado, o que deixa desde logo marcas indeléveis nos alunos. É preciso, por conseguinte, começar por solucionar este problema mesmo antes do primeiro ciclo, criando-se bibliotecas logo nos infantários, para que os alunos não cheguem ao 2º ciclo sem hábitos de leitura e de frequência de bibliotecas.

Esta situação tem vindo, todavia, a alterar-se com a integração de algumas dessas bibliotecas na Rede de Bibliotecas Escolares, ainda que paulatinamente. Não é menos verdade, contudo, que muitas bibliotecas escolares ainda apresentam um espaço físico deficiente, um acervo pouco adequado e um bibliotecário não profissional. De facto, “nos poucos estudos que se têm debruçado especificamente sobre a Biblioteca Escolar, aí se referem a falta de instalações devido à sobrelotação das escolas, os recursos materiais relativamente escassos, a organização e gestão irregulares, a falta de recursos humanos, nomeadamente a falta de pessoal de apoio e a inexistência de pessoal especializado” (A. Rodrigues, 2000, p. 43). As carências das bibliotecas escolares são, pois, visíveis em diversos domínios como o espaço, o acervo, a organização e a formação do pessoal responsável.

Relativamente ao espaço, o que se verifica não raras vezes é que os espaços ou não existem ou os construídos de raiz não têm as condições adequadas, para se criar um ambiente propício à leitura, apesar de ter sido aprovada a Lei n.º 19-A/87, de 3 de Junho, que reconhece a importância das bibliotecas escolares (J. A. Calixto, 1996). Nesta lei, para além de se referir que serão criadas bibliotecas escolares em todos os estabelecimentos de ensino, diz-se que serão implementadas medidas que assegurem a permanente actualização e enriquecimento bibliográfico das bibliotecas escolares e que serão apetrechadas com livros indispensáveis ao desenvolvimento cultural e ao ensino-aprendizagem da língua materna e adequados à idade dos alunos. Apesar de esta lei ter sido aprovada há bastantes anos, o que se verifica é que “muitas escolas recentemente construídas não possuem um espaço originariamente concebido para biblioteca. Os

livros são «arrumados» numa sala qualquer, com armários fechados, frequentemente em salas inadequadas, por vezes em cubículos ou arrecadações” (J. A. Calixto, 1996, p. 19). Por outro lado, em termos orçamentais, muitas vezes a aquisição de livros é feita com as sobras de uma longa lista de materiais a adquirir para a escola: “a compra de livros para a biblioteca está incluída na rubrica «Investimentos – Maquinaria e Equipamento», ao lado de, entre outros, afia-lápis para secretárias, ferramentas para as oficinas, maçaricos e escarradores” (*Idem*).

Em muitas escolas, não existe, pois, um espaço criado de raiz para o efeito e mesmo quando esse espaço existe é frequentemente usado para fins indevidos, havendo escolas em que a biblioteca simplesmente não funciona, pois está permanente ou parcialmente ocupada com aulas (J. A. Calixto, 1996) ou é o espaço escolhido para a realização de reuniões, o que impede o seu normal funcionamento. Na verdade, “como há carência de espaços nas escolas, instituiu-se a prática de a Biblioteca Escolar servir como uma espécie de *espaço multiusos*. Para muitas escolas esse espaço serve para reuniões, concentrações improvisadas, recreio dos alunos... e até como sala de arrumos. À mais pequena dificuldade de espaço sentida na escola, recorre-se de imediato à Biblioteca, e os alunos que porventura a ocupam são mandados embora de lá, com todas as consequências negativas que isso acarreta” (L. M. Silva, 2000, p. 88). Para além disso, “são muitas as situações em que, por falta de formação e motivação, não é feito um aproveitamento correcto dessas Bibliotecas. Em muitos casos as Bibliotecas Escolares servem mais como *salas de leitura* de documentos que lhes são externos do que de espaços de disponibilização/utilização dos seus próprios documentos” (*Idem*). A correcta utilização da biblioteca não passa tanto pela ocupação o espaço da biblioteca com o estudo, mas antes pela participação na dinamização que nela se promove.

Não se atendendo ao espaço, ou seja, sendo o espaço desconfortável e pouco atractivo, a consequência directa é encontrarem-se bibliotecas que não passam de depósitos de livros, sem qualquer dinâmica e que, por isso, são literalmente esquecidas e votadas ao abandono.

O factor espaço é, em síntese, determinante, tal como a sua organização e dinamização, já que “permite uma postura mais descontraída do que a possível na sala de aula, aproximando-se, deste modo, o momento de leitura na biblioteca dos da leitura que é feita em casa, nos cafés ou no jardim” (M. F. Sequeira, *et al.*, 2000, p. 16).

No que ao acervo e financiamento diz respeito, de acordo com o Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999), as bibliotecas da instituição escolar

devem dispor de um financiamento suficiente e regular. O manifesto não sugere nenhuma política global a aplicar em todos os países, mas incentiva cada um a criar uma política específica. Em Portugal, o que se verifica é que não existe uma política rigorosa de selecção e aquisição de material. É “importante que a biblioteca disponha de obras com temas diversos, formas de tratamento e apresentação variadas, interessantes e acessíveis, a par das colecções do tipo enciclopédia que, até pelo seu elevado custo, será difícil as crianças encontrarem em suas casas e que tão vivamente as interessam, mesmo quando ainda não sabem ler” (M. L. Magalhães, 2000, p. 67). Isto porém não se verifica, pois o acervo de muitas bibliotecas escolares, sobretudo o das mais antigas, “é constituído por livros do passado muitos de grande valor e utilidade, mas que necessitam de actualização, o que, a não existir, dada a multiplicidade dos saberes no mundo de hoje, retira operacionalidade à Biblioteca” (L. M. Silva, 2002, p. 237). Por outro lado, nas bibliotecas mais recentes, o que se nota é que não se segue uma política criteriosa de aquisições e muitos dos livros aí existentes são oferecidos ou, então, manuais escolares. É, pois, importante que se crie e se siga uma política bem definida de selecção e aquisição, a fim de se ter um espólio actualizado e de acordo com as exigências da comunidade educativa.

É ainda de extrema importância que os documentos ao dispor dos utentes estejam devidamente organizados para assim se evitar uma consulta difícil e constrangedora, pois não é raro verificar-se que os documentos não são organizados convenientemente, encontrando-se até muitas vezes ao abandono ou em estantes fechadas, não servindo a ninguém e impedindo o acesso livre aos mesmos (L. M. Silva, 2002).

Se a disposição e organização do acervo é importante, o mesmo devemos dizer em relação ao mobiliário a utilizar, bem como a outras questões como a existência de aquecimento e ar condicionado.

Tendo também por base o Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999), os bibliotecários escolares devem ser elementos do corpo docente de uma escola, profissionalmente habilitados, responsabilizando-se pelo planeamento e gestão da biblioteca. Estes devem possuir conhecimentos em certas áreas, como na gestão de recursos e de bibliotecas e de informação e em pedagogia, a fim de assegurarem um bom funcionamento da biblioteca. Para tal, devem também ser apoiados por uma equipa, trabalhando em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e em ligação com a biblioteca pública e outras.

O que se tem verificado nas actuais bibliotecas escolares é que, apesar de haver muitas bibliotecas em que nem sequer existe um professor bibliotecário, normalmente há um professor responsável pelo funcionamento da biblioteca, embora com um tempo limitado para a consecução das suas tarefas. A este cargo ainda não é dada a devida importância, já que não é raro encontrarem-se docentes colocados à frente de bibliotecas sem qualquer formação em biblioteconomia. O que decorre desta situação é que muitas vezes o material é apenas colocado nas estantes sem qualquer preparação ou selecção, de acordo com as necessidades dos utilizadores; a catalogação, quando é feita, é realizada de forma deficiente; as bibliotecas estão abertas nos horários que mais convêm aos professores e não aos alunos. Verifica-se, no fundo, uma ausência de coordenação e uniformização a todos os níveis.

Em Portugal, porque a biblioteca é ainda relegada para um plano secundário, “o pessoal (professores e funcionários) é muitas vezes escolhido entre os que têm deficiências ou problemas de saúde, ou de idade mais avançada” (J. A. Calixto, 1996, p. 19). Muitas vezes não existe uma empatia e um compromisso pedagógico com a biblioteca, facto que transforma o bibliotecário num profissional burocrático, intransigente e que aguarda ansiosamente pela saída do último utente.

O pessoal das bibliotecas escolares é, na realidade portuguesa, constituído por um professor responsável e por um funcionário, que não possuem frequentemente conhecimentos básicos de biblioteconomia. Por outro lado, “o tempo de que o professor dispõe – continuam a ser duas horas semanais – é simplesmente ridículo. Cria-se uma de duas situações: ou o professor se entusiasma, procura aprender, e faz-se explorar ainda mais pelo estado, trabalhando duas, três, dez vezes mais do que aquilo que lhe é pago, ou desiste e deixa andar – situação frequente e altamente compreensível” (J. A. Calixto, 1996, p. 30). Os funcionários, por sua vez, “não têm qualquer carreira específica e tanto podem estar a trabalhar no bar ou na papelaria, como podem andar a varrer pátios ou a trabalhar na biblioteca. Como há normalmente falta de pessoal, é frequente serem deslocados para outros serviços e a biblioteca fecha” (*Idem*).

Em conclusão, os responsáveis pelas bibliotecas escolares não se integram afectiva e efectivamente no processo pedagógico, parecendo muitas vezes apenas guardiões de livros, sem desejo, sem paixão...

É muitas vezes a falta de formação que impede um aproveitamento adequado do material que as bibliotecas têm ao dispor da comunidade.

São, em síntese, muitos os problemas que assolam as actuais bibliotecas escolares em Portugal. Tudo isto, porque “tem faltado empenhamento por parte do Ministério da Educação, dos órgãos directivos da escola, dos professores e dos alunos; tem faltado interacção da Biblioteca Escolar com outras Bibliotecas; tem faltado pessoal especializado que a oriente, desde Professor Bibliotecário a Funcionário da Biblioteca, e o pessoal que existe tem-se revelado carente de formação” (L. M. Silva, 2002, p. 237).

A tarefa de superação das lacunas apontadas não é fácil, pois não existe, no nosso país, uma cultura bibliotecária, não se fazendo, portanto, esforços visíveis no sentido de tornar a biblioteca escolar um recurso imprescindível. Para que haja uma mudança efectiva, é necessário termos a consciência plena de que uma boa biblioteca é sinal de uma educação e ensino de qualidade.

## **5. Mudanças a emprender**

Não querendo apresentar, neste ponto propostas irrefutáveis, porque as mesmas não existem, apenas pretendemos aqui propor algumas sugestões que poderão contribuir para a melhoria das bibliotecas, sobretudo no que toca às deficiências anteriormente identificadas. Sem olvidar que a dinamização é extremamente importante, convém referir que o espaço, o mobiliário, o equipamento, bem como a disposição destes, são extremamente importantes.

No que respeita ao espaço, a biblioteca escolar deverá situar-se num local de acesso fácil para toda a comunidade educativa e se possível num ponto central. Esta situação será mais fácil de resolver se o edifício for construído de raiz. Se assim for, o espaço pode ser pensado pormenorizadamente para a biblioteca, atendendo-se, logo à partida, ao piso em que se deve construir, ao isolamento térmico e acústico, à área, à luminosidade, etc. Se o espaço já não foi pensado antes da construção, a escola tem de trabalhar com o espaço que possui, procurando as melhores alternativas, no sentido de minimizar possíveis deficiências e tirar partido dos aspectos positivos, tendo sempre subjacente que mais importante que a beleza do espaço é o dinamismo do mesmo.

A par do espaço físico, é necessário que o mobiliário e o equipamento sejam cuidadosamente seleccionados. Assim, por exemplo, a cadeira e a mesa, que os frequentadores da biblioteca da escola utilizam nas tarefas de leitura, individuais ou em grupo, devem ser confortáveis e funcionais. Se as cadeiras e as mesas são importantes

para a comodidade dos leitores, a disposição dos livros não é menos importante, pois permitirá certamente economizar tempo. Deste modo, os livros não deverão estar em armários fechados, mas em estantes abertas, de modo a permitirem um acesso mais livre e facilitado. Por outro lado, nas estantes, deve existir uma identificação do tema do acervo aí presente, de forma a facilitar a procura das fontes. Os livros aí colocados devem também ser seleccionados consoante os objectivos pretendidos, ou seja, os livros mais consultados e/ou requisitados, por exemplo, convém que estejam numa posição que permita um acesso mais fácil, relegando-se os menos solicitados para uma posição de acesso menos fácil, um pouco à semelhança do que acontece com os produtos colocados nas prateleiras dos supermercados. As estantes podem também ser utilizadas como forma de se promover a leitura de alguns livros, pois alguns estudos têm evidenciado, por exemplo, que os livros colocados na *zona de conforto visual* dos leitores são requisitados em maior número (L. M. Silva, 2002). Os livros temáticos, como os dicionários e as enciclopédias, devem ser colocados numa estante à parte, já que são alvo de uma consulta diferente. Direccionando ainda o pensamento para a economia de esforços dos utilizadores, será essencial que estes tenham alguém conhecedor da biblioteca, a quem possam recorrer sempre que surjam dúvidas ou necessitem de requisitar materiais. Para tal, deverá existir uma espécie de balcão em local estratégico. Será também de extrema importância a permanência, em local visível e de fácil acesso, de um catálogo relativo a todo o fundo documental da biblioteca, ao qual os alunos poderão (devendo até ser habituados) recorrer sempre que entenderem. Também num local bem visível, será conveniente que a biblioteca disponha de expositores próprios, para a divulgação de novidades (novas aquisições, divulgação de actividades, resultados de actividades, etc.) e disponibilização de jornais e revistas. Como a biblioteca não é só composta por livros, em suporte de papel, seria ainda desejável que possuísse uma sala à parte, onde se pudesse investigar em suportes audiovisuais, a partir do vídeo, da televisão, do rádio, do computador, sem se perturbar o normal funcionamento da restante parte da biblioteca, comumente designada por sala de leitura.

Como uma das funções das bibliotecas, em geral, é preservar documentos históricos, espelhos do saber e cultura, a biblioteca escolar, à sua maneira, deverá cumprir esta função através de um enriquecimento e actualização constante do seu fundo documental, já que “para que a biblioteca desempenhe com plena eficácia o seu papel de auxiliar do currículo escolar e fonte de informação é necessário um fundo

bibliográfico actualizado, bem equilibrado e cuidadosamente seleccionado de acordo com as necessidades de todos os alunos” (M. F. Santos, 1976, p. 156). O aumento do fundo documental deve partir de orçamentos próprios e assentar em critérios previamente estabelecidos. Para além do orçamento disponibilizado pela escola, há mais vias que permitirão um aumento do acervo das bibliotecas escolares, como os pedidos que podem ser feitos a editoras, à comunidade, às Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia ou empresas da região. A par destas, que poderão ser efectuadas pelo Clube da Biblioteca, por exemplo, existe uma outra, já referida no capítulo anterior, que é a colaboração com a biblioteca pública/municipal.

Associados ao enriquecimento do acervo surgem dois aspectos não menos importantes como é o caso da segurança do material adquirido e do seu empréstimo.

No que toca à segurança, e porque até aqui se defendeu que, contrariamente às primeiras bibliotecas, devem existir estantes abertas e de livre acesso, esta obriga a que se tomem algumas precauções. De facto, embora se coloque de parte a ideia antiquada de que o leitor é quem estraga o livro, é fundamental que o mesmo seja minimamente preservado, dado que se trata de um bem comum. Neste sentido, há que encontrar um ponto de equilíbrio, sensibilizando e responsabilizando os utilizadores por um bem comunitário. A solução não é fácil, mas não deverá passar, de modo algum, pelo fecho dos livros, já que essa solução, “seja a que título for, será sempre mais prejudicial, em termos formativos, do que o risco que se corre de ver desencaminhado um ou outro documento” (L. M. Silva, 2002, p. 261). Uma das formas mais fiáveis (mas pouco viáveis, dadas as carências económicas da maioria das escolas), para evitar sobretudo o desaparecimento de documentos, seria aplicar o sistema de segurança com etiquetas electrónicas.

No respeitante ao empréstimo, este deve ser feito de acordo com normas pré-estabelecidas, as quais deverão constar no regulamento. O empréstimo domiciliário, para além naturalmente do empréstimo para leitura na própria biblioteca, deve ser um dos serviços facultados, na medida em que permite ao aluno ler ou pesquisar livros fora do espaço biblioteca, num contexto que para o mesmo pode ser mais profícuo. Não faz, hoje em dia, sentido a biblioteca não facultar este serviço, ainda que o mesmo possa ser interdito a algumas obras, como enciclopédias e dicionários, que, pela sua natureza, não convém saírem da biblioteca

É também fundamental que os membros da comunidade educativa se sintam responsáveis pela biblioteca, o que pode começar, por exemplo, pela participação na

elaboração de um regulamento, pelo qual qualquer biblioteca escolar terá de se reger. O referido regulamento, diferindo naturalmente de escola para escola, “terá de ser claro e conciso, feito a pensar no funcionamento da Biblioteca Escolar, visando ser cumprido, e não para figurar encaixilhado num canto da Biblioteca” (L. M. Silva, 2002, p. 250).

No regulamento, que deve abranger o maior número de questões, poderiam figurar, entre outras coisas, aspectos relativos: ao horário (que deverá ter em conta, dentro do possível, as necessidades dos alunos); aos utilizadores (que podem ou não frequentá-la); aos documentos disponíveis (os de acesso livre, acesso restrito ou de empréstimo); ao empréstimo domiciliário (como número de documentos a emprestar, por que período de tempo, etc.); às normas de utilização da biblioteca (regras de utilização de documentos, regras gerais sobre a utilização de uma sala comum, interdições, etc.); ao catálogo; à organização e localização dos documentos; ao processo de apresentação de sugestões; e ao tipo de acompanhamento que pode ser prestado pelos responsáveis (L. M. Silva, 2002; M. F. Santos, 1976).

A par da elaboração do regulamento, é fundamental que se cuide da organização dos documentos, pois sem esta “de nada servirão os documentos que a Biblioteca comporte, por mais importantes e promissores que eles se revelem, sendo, por isso, impensável admitir a existência de uma Biblioteca, verdadeiramente merecedora desse nome (e sobretudo de acesso público), onde tal organização se não verifique” (L. M. Silva, 2000, p. 94). A organização compreende diversos aspectos como o registo dos documentos, a catalogação, a classificação, a ordenação, a indexação e a arrumação. O registo pode ser feito manualmente (em fichas ou livros próprios) ou informaticamente (num programa de computador elaborado a propósito). O que é feito em computador é mais fácil e rápido, podendo contudo existir um livro de registo manual, com algumas indicações sobre cada documento, como, por exemplo, o número e data de registo; autor; título da obra; editora, data e local de edição; e notação CDU. À semelhança do registo, a catalogação pode ser feita de forma manual ou em computador, trazendo, esta última, vantagens, pois pode optar-se apenas por um catálogo geral em vez de vários, ganhando-se deste modo tempo e eficácia. O principal objectivo da catalogação é tornar os documentos mais facilmente localizáveis e acessíveis. A classificação tem como principal função “oferecer uma base que permita a organização dos documentos dentro da biblioteca de modo a que possam ser rapidamente localizados pelos utilizadores” (A. Dias & I. Alarcão, 1990, p. 11). Esta organização deverá ser feita por assunto, o que apresenta imensas vantagens para os utilizadores, na medida em permite uma detecção

mais rápida das fontes procuradas e a aquisição de experiência para a utilização de outras bibliotecas, desde que se utilize obviamente a mesma classificação. Uma das linguagens de classificação mais utilizada é a Classificação Decimal Universal (CDU), que em Portugal é usada no PORBASE, sistema informático que muitas bibliotecas públicas já adoptaram. Dado que as bibliotecas escolares devem trabalhar sempre que possível em colaboração com outras bibliotecas, a utilização da CDU nas bibliotecas escolares é bastante vantajosa para os utilizadores, dada a uniformização apresentada. A CDU divide-se em dez classes, por sua vez divisíveis decimalmente em subclasses, que cobrem todos os ramos do conhecimento. A par da classificação, surge a indexação que é também um processo de tratamento e descrição dos documentos. Enquanto a classificação descreve somente o tema dos documentos, que servirá de base à sua arrumação, a indexação é o levantamento de “um conjunto de termos (palavras-chave, descritores) que possam resumir o conteúdo desses documentos” (A. Dias & I. Alarcão, 1990, p. 11), a fim de facilitar o trabalho de pesquisa dos utilizadores. O trabalho de indexação é extremamente útil, sobretudo nas bibliotecas escolares. Embora moroso, é um trabalho que é fundamental fazer-se. Depois de classificados os documentos, atribui-se a cada um uma cota, que irá facilitar a sua arrumação criteriosa, nas estantes. A cota, se se adoptar a CDU, será obtida através da notação desta, acrescida normalmente da primeira letra da entrada de cada documento. Tal como os documentos, também as estantes deverão ser sinalizadas de acordo com as classes da CDU, devendo nas mesmas haver um espaço reservado para as novas entradas.

Em suma, uma boa organização das bibliotecas escolares exige trabalho, que poderá ser facilitado com uma formação dos responsáveis, como o professor bibliotecário e o funcionário da biblioteca e com uma colaboração com a biblioteca pública/municipal mais próxima. Por outro lado, dever-se-ão utilizar, dentro do possível, os meios informáticos que estejam ao alcance, dadas as enormes vantagens em termos de tempo, facilidade e funcionalidade. Uma boa organização das bibliotecas poderá conduzir a uma frequência mais regular e sistemática dos utentes das mesmas, o que, por si só, já é profícuo. A juntar à organização, surge o dinamismo a incutir a esse espaço.

Sem esquecer, que no capítulo VI deste trabalho, será dada especial atenção à dinamização das bibliotecas escolares, parece agora oportuno indicarmos as vantagens de uma boa dinamização destas bibliotecas. Se a organização, embora complexa, é

importante, a dinamização, para além de complexa, apresenta-se como uma tarefa inacabada, da qual nunca se pode garantir todo o êxito ambicionado (L. M. Silva, 2000).

A dinamização de uma biblioteca tem de partir, em primeiro lugar, “do reconhecimento e aceitação, por parte de toda a comunidade escolar, especialmente dos órgãos de gestão da escola, do valor da leitura na formação do jovem e no sucesso escolar e educativo de que as escolas são os principais intervenientes” (M. F. Sequeira, 2000-b, p. 10). Na verdade, só concedendo à leitura o valor devido é que se pode partir para a dinamização do local propício, por excelência, à aquisição do hábito e competência de leitura. É, portanto, fundamental que toda a comunidade educativa sinta que a sua biblioteca escolar, com as suas especificidades, tem funções próprias. Se se quer ter uma verdadeira biblioteca escolar, é importante que toda a comunidade se empenhe na sua dinamização, pois “a necessidade da biblioteca só terá possibilidade de se fazer sentir se a Biblioteca da escola surgir como um espaço estruturado e dinâmico com que professores e alunos possam contar em qualquer circunstância” (M. F. Sequeira, *et al.*, 2000, p. 16).

Indubitavelmente, é preciso mostrar que a biblioteca, desde que bem dinamizada, é um órgão vivo dentro da escola, “que não se reduz à actividade solitária que caracteriza a leitura, mas que permite e alimenta actividades sociais como o jogo, a conversa, os encontros de amigos” (*Idem*). No fundo, as bibliotecas escolares, para cumprirem verdadeiramente os seus objectivos lúdicos e formativos, devem ser locais vivos e animados com actividades heterogéneas, onde se vai não apenas para trabalhar ou para ler, porque o professor mandou, mas onde se está por prazer, para discutir um tema actual, para ler o jornal, para ler o artigo da revista que tanto deu que falar ou simplesmente para folhear os livros.

## **6. Intervenientes nas bibliotecas escolares**

Para que a organização e dinamização das bibliotecas escolares apareçam feitas é necessário que alguém tome a iniciativa, que caberá naturalmente aos órgãos máximos das escolas como o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico, que por sua vez delegarão funções no professor bibliotecário, no funcionário da biblioteca e nos professores da escola, que desempenham papéis específicos, seguidamente apresentados de forma resumida.

O professor bibliotecário tem na escola um papel insubstituível, já que “tem a seu cargo orientar o funcionamento da Biblioteca Escolar, dinamizá-la, promover iniciativas e actividades, prestar apoio a projectos da escola e actividades lectivas, solicitar e aderir a colaborações várias para levar a cabo as suas funções” (L. M. Silva, 2002, p. 280). É também função do bibliotecário incentivar e motivar para a leitura, bem como atrair *não-frequentadores* da biblioteca para o uso da mesma, o que passa naturalmente pela dinamização de actividades dirigidas a toda a comunidade educativa e eficaz divulgação das mesmas.

Por estas razões, e porque a tarefa deste professor não é tão simples como pode parecer, os órgãos de gestão das escolas devem repensar os critérios para a atribuição deste cargo, se quiserem ter uma verdadeira biblioteca e não apenas mais uma sala, com a particularidade de ter muitos livros, onde convém que não haja muitos alunos para não quebrarem o silêncio (que se pensa ser de ouro). Na verdade, os professores bibliotecários, em vez de animadores da biblioteca mais não são, muitas vezes, do que uma espécie de polícias de livros, devido à falta de motivação, de formação e até de condições.

Este problema, porém, não se reduz apenas aos órgãos directivos, pois mesmo da parte do Ministério da Educação não há vontade de dignificar este cargo, já que o número de horas atribuídas para o desempenho destas funções é reduzido e não se investe na formação de professores nesta área.

Para a existência de uma biblioteca escolar na verdadeira acepção da palavra, é preciso honrar este cargo, que deverá ser “remunerado, exercido por um professor a tempo inteiro, seleccionado por méritos reconhecidos ou eleito na base de critérios exigentes” (L. M. Silva, 2002, p. 281). Para o exercício pleno das suas funções, é ainda essencial que o professor bibliotecário, além da formação pedagógica, adquira “uma formação elementar que lhe permita assumir a responsabilidade e a supervisão geral do funcionamento da biblioteca, revelando especial interesse por todos os assuntos relacionados com a leitura” (M. F. Santos, 1976, p. 154). Entre estas preocupações, deve figurar o facto de o mesmo dever ser um professor da escola, conhecedor dos hábitos da comunidade educativa, conhecimento que facilitará a consecução das suas tarefas.

Preenchidos estes requisitos, estão criadas as condições ideais para que o professor bibliotecário possa manter o fundo bibliográfico organizado e actualizado, divulgar a toda a comunidade educativa os documentos existentes e as novidades,

orientar o trabalho do funcionário da biblioteca e coordenar o trabalho de professores e alunos que trabalhem na biblioteca, dinamizar a biblioteca, colaborando quer com os professores de outras disciplinas, quer com outras escolas ou ainda bibliotecas, promovendo, desta forma, o gosto pelo livro e pela leitura. No fundo, estará apto a contribuir para o alcance dos objectivos da escola, explanados nos Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e Plano Anual de Actividades.

Para que o professor bibliotecário possa desempenhar de forma plena o seu papel, deve contar com a ajuda imprescindível do funcionário da biblioteca, sobretudo no que toca ao relacionamento com os alunos e ao tratamento do acervo. Neste sentido, o funcionário da biblioteca “terá de ser prestável, bem formado e profissionalmente competente, prestimoso na disponibilização dos seus serviços, atendendo do melhor modo os alunos” (L. M. Silva, 2000, p. 105). Também este cargo é continuamente esquecido, pelo que é fundamental pugnar-se pela formação destes funcionários em biblioteconomia, que poderá ser dada, em último caso, pelo próprio professor bibliotecário. Deve desempenhar as funções que o professor bibliotecário lhe incumbir, que podem ser de cariz diferente, ligadas sobretudo à organização.

Na ajuda a estes dois elementos essenciais surgem os alunos, que podem auxiliar aqueles em diversos domínios, sabendo à partida que essa ajuda deve ser voluntária, feita individualmente ou num grupo, constituído só por alunos ou com elementos docentes. Dadas as vantagens que a referida ajuda comporta, é fundamental que a mesma seja aproveitada em termos de orientação dos utentes, de organização (colaborando na selecção de documentos a adquirir, na indexação, arrumação dos documentos nas estantes) e de dinamização (organizando e participando em actividades diversificadas). Este trabalho desenvolvido pelos alunos, que em grupo será mais profícuo, pode suprir a indisponibilidade do professor bibliotecário e do funcionário da biblioteca, necessitando, contudo, de uma preparação prévia, o que passa por uma formação específica, sendo mais uma vez preciosa a colaboração da biblioteca pública/municipal (L. M. Silva, 2002, p. 285).

Obviamente, este grupo de trabalho, que poderá tomar diferentes designações, desde Amigos da Biblioteca a Clube da Biblioteca, faz que os alunos sintam a biblioteca como sua e cuidem dela como se do seu local de trabalho se tratasse.

Os trabalhos levados a cabo pelo professor bibliotecário e pelo funcionário da biblioteca não atingem plenamente os seus objectivos se não houver da parte do corpo docente a sensibilidade necessária para sentir a biblioteca escolar como um recurso

educativo indispensável para o alcance do sucesso educativo. Queremos com isto dizer que os professores das diferentes disciplinas desempenham na promoção da biblioteca um papel determinante, que passa pela motivação dos alunos para o uso da biblioteca, por levar os alunos à mesma, pois “todos los alumnos de una escuela tienen la obligación de ir a la biblioteca escolar, acompañados por sus profesores, al menos una vez por semana” (A. Galler, 1999, p. 24). Essa valorização das bibliotecas passa também pela realização de trabalhos que obriguem os discentes a recorrer àquelas, pela informação dos documentos aí existentes e actividades realizadas, necessitando para tal de trabalhar coordenadamente com os responsáveis pela biblioteca da escola. Esta atitude da parte dos professores “implicará uma *revolução* (no seu melhor sentido) no pensamento e práticas de muitos professores e no funcionamento do próprio sistema de ensino. Será uma revolução liderada pela Biblioteca, que deverá motivar os alunos, mas também os professores (chamando, comprometendo, informando e formando)” (L. M. Silva, 2002, p. 286). Desta forma, estão criadas as condições para que a biblioteca ao serviço da comunidade seja vista como um bem necessário e insubstituível.

## **7. Atitudes dos professores face às bibliotecas escolares**

À biblioteca nem sempre é dada, por parte dos professores, a importância devida. Esta parece ser, aliás, uma das grandes falhas do nosso sistema de ensino que urge alterar, pois a biblioteca contribui para um ensino de qualidade, na medida em que permite a construção pessoal do conhecimento, visando-se, deste modo, uma formação integral do aluno, o que se opõe claramente ao ensino tradicional do *magister dixit*. Na verdade, “o manual escolar e o discurso do professor já não bastam. O ponto de vista apenas de certo autor, de certo livro, de certo professor, de determinada teoria... já não são suficientes. Para que o conhecimento progrida é necessária a pluralidade de fontes de informação, bem como criatividade e autonomia no seu acesso” (L. M. Silva, 2000, p. 57).

Naturalmente, isto exige a utilização da biblioteca escolar, local onde se encontra a pluralidade de conhecimentos, para que os alunos possam ser treinados a procurar informação, servirem-se dela, seleccionarem-na e serem críticos da mesma. Parece, assim, imperioso que os professores articulem “as suas práticas lectivas quotidianas com outras formas de produção, recepção e acesso ao conhecimento” (M. L.

Sousa, *et al.*, 2000, p. 29). O uso da biblioteca, para além de dever ser parte integrante da prática do professor, devia mesmo integrar-se no currículo.

Os professores, na sua generalidade, devem ter em atenção a necessidade do uso da biblioteca, criando situações de leitura diferentes das tradicionalmente impostas na sala de aula. Cabe, pois, aos professores incentivar e encaminhar os alunos para a utilização da biblioteca, sabendo de antemão que não se pode “pretender formar leitores apenas ao nível da sala de aula, em situações tendencialmente enquadradas por princípios de avaliação, sem a estimulação de outras leituras, noutros ambientes” (M. L. Sousa, 2000, p. 46), uma vez que esta situação leva a que os alunos vejam a leitura como uma actividade imposta e sujeita a avaliação e não como uma tarefa útil para a sua vida.

É preciso apelar a uma maior intervenção dos professores, já que sem “o seu empenhamento, apostado na ligação da Biblioteca Escolar ao Projecto Educativo e ao Plano de Actividades da Escola – com professores apressados que não leiam, não frequentem a Biblioteca, não apelem à fundamentação dos saberes através dela, não acompanhem lá os seus alunos, não lhes falem de livros nem os preparem para a leitura... – não será possível alterar a realidade que temos” (L. M. Silva, 2000, p. 75).

Impõe-se, portanto, a criação de hábitos de frequência de bibliotecas, para que os indivíduos sejam selectivos e críticos da informação. Neste sentido, o professor “ha de alentar la búsqueda de investigación documental, ha de facilitar a los estudiantes los mecanismos y las herramientas para que ellos mismos sean capaces de acceder a la información y puedan dirigirla de un modo creativo y riguroso hacia su interior de manera que lo aprendido sea asimilado de un modo inteligente, significativo e duradero” (K. Osoro, 2002, p. 2),.

Para o cumprimento dos objectivos acima identificados é necessário mudar muitas mentalidades e muitos hábitos, pois não é fácil convencer um professor, habituado durante anos de estudante a prescindir da biblioteca como instrumento da sua formação, a incentivar os seus alunos a usarem esta e a ajudá-los nessa tarefa (J. J. Lage, 2000). Parece, deste modo, fundamental repensar-se a formação dos professores. Esta foi também uma questão defendida, no *I Encuentro Extremeño-Alentejano sobre Bibliotecas Escolares*, onde se debateram diferentes problemas que afectam as bibliotecas escolares de Portugal e de Espanha, sendo um deles exactamente a necessidade de se investir na formação de professores no campo das bibliotecas escolares (A. Cruz Solís, 2000). É, sem dúvida, importante “prestar maior atenção à

formação inicial e contínua de professores para que nela sejam incluídos, não só o gosto de ler, mas os conhecimentos sobre leitura, bibliotecas e alunos que permitam uma mudança nas práticas docentes” (M. F. Sequeira, 2000-b, p. 12). Na verdade, “um esforço concertado dos Ministérios da Educação e da Cultura, das Universidades e Institutos Superiores e de outras organizações e fundações não governamentais será importante para a construção de atitudes positivas em relação ao livro, de modo a que a biblioteca escolar seja o espaço onde se procura a informação de que se necessita e o prazer que nos incita a continuar essa busca” (*Idem*, pp. 12-13).

É preciso, em suma, que os professores sintam que são imprescindíveis boas bibliotecas escolares, já que se apresentam como um excelente “recurso quer como parceiro indispensável das actividades disciplinares específicas quer como potência autónoma na formação plena dos indivíduos” (M. L. Sousa, *et al.*, 2000, p. 29). É essencial que a escola forme leitores para as bibliotecas e que tenha consciência da força que estas exercem na educação dos alunos/cidadãos, desde a construção do saber ao combate à iliteracia. É preciso acabar com a concepção tradicional de biblioteca, ainda enraizada nos alunos e em alguns formadores, e motivá-los para as frequentarem, fornecendo-lhes obviamente orientações, no sentido de usufruírem do que elas têm de melhor.

## **8. Conclusão**

A partir do que anteriormente se expôs, podemos afirmar, em conclusão, que as bibliotecas escolares são um meio e não um fim, ou seja, são o recurso educativo, por excelência, ao serviço da Escola, pois é por meio destas bibliotecas que se promove a leitura e o livro, se fomenta o desenvolvimento integral do aluno, se alcançam os sucessos escolar e educativo, se combate o analfabetismo e a iliteracia, se atenuam algumas desigualdades entre diferentes estratos sociais e se cria uma comunidade leitora e frequentadora de outros tipos de biblioteca. De facto, as bibliotecas escolares apoiam e facilitam a consecução dos objectivos do Projecto Educativo, do Projecto Curricular e do Plano Anual de Actividades da escola e dos Projectos Curriculares de Turma. Para tal, as bibliotecas escolares devem ser encaradas como um recurso educativo, capaz de transformar as práticas escolares devendo, desta forma, integrar os projectos referidos. Assim, as bibliotecas deixarão “de ter um papel subsidiário e periférico nas actividades

escolares (curriculares ou lúdicas) para se assumir[em] como parte vital, como órgão estruturador e aglutinador, do projecto educativo” (M. L. Sousa, *et al.*, 2000, p. 28), do Plano Anual de Actividades e dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Se as bibliotecas passarem a ser vistas, pela comunidade educativa, como um recurso insubstituível para o processo ensino-aprendizagem, qualquer decisão que se tome é encarada como uma renovação pedagógica da própria escola (R. Canário, *et al.*, 1994) e não apenas de mais um espaço. Muito há ainda a fazer para que as bibliotecas escolares possam contribuir para a concretização dos objectivos do Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e Projectos Curriculares, pois não existe em muitas bibliotecas escolares uma ligação destas com os projectos. Muitas vezes, não constam nesses projectos nem, tão pouco, aparecem associadas à leccionação das várias disciplinas (L. M. Silva, 2002).

A inclusão das bibliotecas nesses projectos seria também importante pelo facto de estas bibliotecas contribuírem para a satisfação das exigências curriculares. As bibliotecas, têm, sem dúvida, no nosso sistema de ensino, um papel fundamental a desempenhar, que a ser ignorado não se cumprem verdadeiramente os *curricula*, ou seja, sem as bibliotecas não se promove “a investigação, a fundamentação, a informação, o cruzamento de saberes, a preparação para acesso a outras Bibliotecas, a preparação para a vida, o *aprender a aprender* e a construção da aprendizagem, a actualização constante, a complementaridade às aulas, o gosto pela leitura e aquisição da sua competência, o desenvolvimento do espírito crítico...” (*Idem*, p. 237). As bibliotecas escolares apoiam, em rigor, o cumprimento do programa, assim como contribuem para a concretização dos objectivos educativos delineados de acordo com as finalidades e *curriculum* da escola. Por outro lado, estas bibliotecas podem também satisfazer a curiosidade dos alunos em relação a assuntos de cariz diferente, que transcendam as exigências do programa, através, por exemplo, da promoção de actividades que permitam utilizar a informação para a aquisição de conhecimentos de índole diversa e não fornecer apenas informações restritas ao campo das disciplinas curriculares. Deste modo, as bibliotecas escolares ajudam ainda os alunos a criarem hábitos de frequência de Bibliotecas para fins não só de fruição, como de informação e formação. Promovem, assim, o desenvolvimento do espírito crítico, o enraizamento de valores humanistas e a preparação para a vida. As bibliotecas escolares devem, pois, “desenvolver o sentido crítico dos alunos, encorajando-os a formar as suas próprias opiniões e a expressá-las” (M. F. Santos, 1976, p. 151), proporcionando-lhes a

aprendizagem de estratégias de avaliação e utilização da informação eficazes, fazendo-os sentir que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efectiva e responsável e à participação na democracia.

As bibliotecas escolares contribuem, ainda, para a incrementação do hábito e do gosto de ler, através da realização de actividades diversas. Esta função, inerente às bibliotecas da escola, é capital, pois inserindo-se na escola e dirigindo-se a utilizadores jovens, as bibliotecas escolares devem ser capazes de “generalizar e desenvolver o gosto pela leitura, colaborando na formação de indivíduos capazes de encontrar nela[s], ao longo da sua vida, uma distração agradável” (*Idem*, p. 150). Para tal devem, entre outras coisas, oferecer material de leitura diversificado, pois “a aprendizagem da leitura deve fazer-se não só através do livro, mas da revista, do jornal, da agenda cultural, do videoclip, do teletexto” (M. F. Sequeira, 2000-c, p. 56). Aliado ao hábito e ao prazer da leitura, as bibliotecas escolares devem também fazer sentir aos alunos a necessidade de utilizarem as bibliotecas ao longo da vida, como forma de se enriquecerem e manusearem correctamente a informação veiculada pelos mais diversos suportes.

O fundo documental dessas bibliotecas deverá estar organizado e disponibilizado da forma mais facilitada possível. Na verdade, podem as bibliotecas escolares ter um fundo documental bastante vasto e diversificado, mas se não cumprirem esta função, de nada serve esse acervo. O acervo só faz sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, através da disponibilização facilitada de documentos necessários à aprendizagem dos alunos e ao aperfeiçoamento profissional dos professores.

Para além de ser importante a organização e o acesso às fontes, é também de primordial importância a criação de um ambiente adequado para o acesso à informação, isto é, depois de organizado e disponibilizado o acervo, devem as bibliotecas escolares zelar pela gestão do espaço. No fundo, devem estar organizadas e dinamizadas de forma a que os alunos se sintam bem nas mesmas e, mais ainda, vejam estas como um bem essencial e comum. Depois de inculcada esta ideia nos discentes, serão os próprios a concorrer posteriormente para a existência de um bom ambiente de trabalho. Estão, desta maneira, as bibliotecas escolares, através do professor bibliotecário ou do funcionário da biblioteca, a “contribuir para a formação do sentido de responsabilidade, habituando os utilizadores a partilhar um bem comum e a respeitar os direitos de cada um” (M. F. Santos, 1976, p. 151).

As bibliotecas escolares devem também proporcionar o acesso a recursos que permitam aos alunos conhecer opiniões diversas, de modo que sejam “capazes de se documentarem pelos seus próprios meios, acompanhando-os na sua progressiva inserção na biblioteca” (*Idem*, pp. 150-151). As bibliotecas escolares devem ainda propiciar o acesso a outros recursos (locais, regionais, nacionais e globais), que exponham os seus utilizadores a ideias, experiências e opiniões diversas. Esta função pode ser alcançada, através do estabelecimento de interacções no âmbito da documentação e da informação, por exemplo, com as bibliotecas públicas. Visa-se, deste modo, alargar o campo de informação dos alunos ajudando-os a procurar fontes de investigação exteriores à escola.

Podem e devem, por fim, organizar actividades que favoreçam a tomada de consciência e sensibilização social e cultural. Todo o trabalho levado a cabo nas bibliotecas escolares, anteriormente indicado, permitirá aos alunos a tomada de consciência de certos valores sociais e culturais, apesar de se poderem dinamizar actividades específicas que visem simplesmente esta função.

Enfim, as bibliotecas escolares, apresentam-se, à semelhança do que se defende no Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999), como parte integrante do processo educativo. Daí que seja fundamental, serem tratadas como tal, isto é, devem ser vistas como um espaço de informação e de cultura a necessitar de intervenção prioritária.

Para que este recurso educativo seja útil e cumpra plenamente as funções que lhe subjazem, deve aplicar políticas e serviços, seleccionar e adquirir materiais, facilitar a todos os membros da comunidade escolar o acesso físico e intelectual às fontes de informação adequadas, funcionar dentro do contexto da comunidade local, promover recursos didácticos e dispor de pessoal qualificado.

É de acentuar, mais uma vez, que é essencial a cooperação das bibliotecas escolares com o corpo docente da escola, com os pais e encarregados de educação e com as bibliotecas públicas. A relação, por exemplo, entre estes dois tipos de bibliotecas deve ser uma relação de complementaridade, pois as bibliotecas públicas, aliadas à escola, são um elemento importante na socialização da leitura e um apoio sustentado ao crescimento das bibliotecas escolares e estas, por sua vez, são um pólo influente na criação de hábitos de leitura, construindo deste modo potenciais leitores para a biblioteca pública local (L. Cadório, 2001).

Cumpridos estes requisitos, as bibliotecas escolares prestarão um inestimável contributo ao desenvolvimento da literacia, das competências de informação, do ensino, da aprendizagem e da cultura.

## CAPÍTULO IV

### A LEITURA

#### 1. Conceção de leitura

Pelo que fomos expondo ao longo dos capítulos anteriores, as bibliotecas, em geral, e as bibliotecas escolares, em particular, prestam um enorme contributo na aprendizagem e promoção da leitura. Contudo, quando se debate a questão da leitura, nem sempre o significado de leitura é o mesmo para todos. Importa, desta forma, definir leitura, para que posteriormente possamos discutir a sua importância na escola e na sociedade.

Na verdade, se perguntarmos o que significa ler, obteremos “uma gama de respostas que vão da mais simples «É saber decifrar» até às que fazem intervir a neurologia, biologia, psicologia e sociologia” (G. Mialaret, 1997, p. 13). Ora, tendo por base esta afirmação, podemos referir que a leitura, devido à complexidade de que se reveste, não é fácil de definir.

Dada essa complexidade que envolve o processo de leitura, diversos autores têm vindo a debruçar-se sobre esta temática, contribuindo para uma alteração significativa da concepção de leitura. De facto, “o acto de ler tem sido, ao longo deste século, objecto de uma investigação mais ou menos profunda, onde se têm cruzado influências da psicologia, linguística, antropologia, sociologia, informática, cibernética, modelos de aprendizagem e prática pedagógica” (M. F. Sequeira, 1988, p. 73).

As mais recentes investigações modificaram substancialmente a concepção tradicional de leitura, que era “vista como a capacidade de pronunciar convenientemente o texto” (J. P. Vaz, 1998, p. 99).

Actualmente, pelo contrário, com o contributo essencial da psicologia cognitiva e da psicolinguística, pôs-se em relevo uma concepção de leitura que ultrapassa a simples decifração de um código gráfico ou um código verbal (R. Grau, 1997). Começou, pois, a considerar-se que, “do ponto de vista psicolinguístico, a leitura é um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (considerado aqui não só como página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor” (M. F. Sequeira, 1989, p. 54). Ler já “no es sólo decodificar y oralizar, sino que es incorporar la información que el escritor quiere comunicar a la estructura cognoscitiva del lector” (C.

Rodríguez, 1997, p. 28). Em suma, “effective reading is making sense of print, not accurate word identification” (K. Goodman, 1994, p. 1094).

Verifica-se, pelo anteriormente exposto, que a leitura é um processo bastante complexo que “implica dos subprocesos: 1) decodificación, es decir, la conversión de las formas del lenguaje impreso al código de lenguaje; 2) y comprensión, es decir, la organización de esas formas en un significado conceptual total que pueda recordarse fácilmente” (L. Belmonte, 1997, p. 275).

Podemos falar, então, de dois códigos ou níveis de leitura que, embora independentes, se complementam: o código grafofonético (que conduz à decodificação de grafemas) ou leitura elementar e o código ideográfico (associado à decodificação de sentidos) ou leitura de compreensão (J. A. S. Rebelo, 1993; L. M. Silva, 2002).

A decodificação gráfica é fundamental à compreensão do texto, já que se destina a dotar o aluno de meios suficientes que lhe permitam decodificar sentidos, ou seja, compreender, aquilo em que verdadeiramente consiste ler (*Idem*). Assim se entende que, enquanto o primeiro deverá ter lugar durante os primeiros anos de vida da criança, o segundo, mesmo que introduzido a par da aprendizagem da decodificação dos grafemas, prolonga-se pela vida fora, aperfeiçoando-se, sem nunca se concluir totalmente a sua aprendizagem (L. M. Silva, 2002). Nesta linha de pensamento, podemos considerar que “a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico” (G. Mialaret, 1997, p. 18), pelo que, saber ler apresenta-se como o resultado de toda uma educação que se prolonga pela vida fora.

A leitura é, acima de tudo, uma construção de significados, apresentando-se, portanto, a decodificação de grafemas apenas como um meio de acesso ao texto. É importante e necessária, mas não o suficiente para ler (R. Grau, 1997). A decodificação gráfica é, no fundo, um passo importante que deve ser dado para que se possa decodificar o significado de um texto.

Ora, assim sendo, a fluidez leitora é facilitadora da compreensão (J. Quintanal Díaz, 1997; M. Reina, 1997). A fluidez leitora, entendida como “el desarrollo fácil de la acción decodificadora donde el sujeto desliza su mirada por el texto a un ritmo adecuado, y en el transcurso del cual aprehende el contenido gráfico sin ningún tipo de dificultad o freno” (J. Quintanal Díaz, 1997, p. 102), exerce, pois, um papel fundamental na compreensão textual, já que, quando se lê de forma fluida, o ritmo de leitura produz no leitor uma sensação de descontração que se traduz posteriormente em segurança e em facilidade. Na verdade, “si se adquiere el hábito de leer con rapidez

también se aumentará el nivel de comprensión. Y esto sucede, entre otras razones, porque a mayor velocidad lectora la concentración se hace más intensa y, como consecuencia, aumenta también la comprensión” (M. Reina, 1997, p. 300). Por esta razão, devia aprender-se a ler a velocidades diferentes, consoante o objectivo, o material ou a complexidade do material.

Vários factores são importantes para a leitura fluente, como uma boa amplitude de campo visual, a habilidade e a memória (J. Quintanal Díaz, 1997). A memória é fundamental, pois, como a memória de curta duração tem uma duração limitada, é preciso que o leitor capte o mais breve possível o significado. A velocidade da leitura é, deste modo, um factor essencial de compreensão e de memorização.

Existem, como já antes afirmámos, duas formas de leitura complementares. Apesar da complementaridade que as caracteriza, exigem do sujeito exercícios cognitivos distintos, pois enquanto no nível da leitura elementar “o sujeito investe o seu esforço nas funções de decifração, com notável prejuízo para a recepção do conteúdo, no segundo – o da compreensão – a mecânica da leitura já está automatizada e o leitor concentra-se na tarefa de apreender e interpretar os sentidos literal e inferencial do texto” (E. Santos, 2000, p. 23).

O acto de ler é, então, um processo complexo que integra aspectos de índole diferente, como perceptivos, cognitivos e linguísticos (R. Grau, 1997). Daí que se possa afirmar que a leitura é um processo interactivo, pois “implica la constante interacción de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos que, a su vez, interactúan con la experiencia y los conocimientos previos del lector, los objetivos de la lectura y las características del texto” (L. Belmonte, 1997, p. 275).

A leitura é, pois, um “processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (I. Sim-Sim, *et al.*, 1997, p. 27), processo esse que compreende diferentes etapas, como a percepção, a compreensão, a reacção e a integração (L. M. Silva, 2002; M. F. Sequeira, 1997; J. A. Rebelo, 1993).

A percepção é o “reconhecimento e interpretação da palavra com que os olhos tomam contacto” (L. M. Silva, 2002, p. 116). Esta fase corresponde à descoberta, por parte da criança, de formas semelhantes às já assimiladas pela memória visual e auditiva, adaptando-as a uma nova situação.

A compreensão “institui-se a partir do momento em que é captada a mensagem do texto, contando sobremaneira para isso, por parte do leitor, a determinação dos

significados das palavras dentro do contexto apresentado e ainda todas as suas experiências anteriores” (L. M. Silva, 2002, p. 117). O que se lê não está claro para o leitor, por isso é necessário estabelecer um diálogo leitor-texto, para que se possa clarificar o sentido e mensagem do texto. Nesta fase, há um factor de extrema importância que tem de se considerar e que se prende com as características de cada leitor. Na verdade, possuindo cada leitor características próprias e estabelecendo por sua vez uma relação peculiar com o texto, a compreensão daquilo que se lê pode ser diferente. Ainda que a intenção do significado pertença ao escritor, é ao leitor que cabe a construção final do significado. Reconhecer que o leitor é quem constrói o significado do texto, implica que se aceite que diferentes leitores possam entender o texto de forma diferente, ou seja, as interpretações do texto dependem dos conhecimentos de cada leitor, da sua intenção e do contexto, o que não quer dizer que uns tenham compreendido e outros não (A. Palacios de Pizani, *et al.*, 1997). Significa, portanto, que os seus conhecimentos, as suas experiências e a sua motivação são importantes para a interpretação da mensagem do texto. A aceitação de diferentes formas válidas de compreensão não significa “que cada lector entenderá algo totalmente distinto de lo que captrá outro: el sujeto emitirá hipótesis en función de su conocimiento del mundo, pero buscará verificarlas a partir de la información provista por el texto” (A. Palacios de Pizani, *et al.*, 1997, p. 24). Quando as hipóteses não forem confirmadas tenderá a modificá-las de acordo com as características da informação visual do texto ou depois de um confronto da sua leitura com a leitura feita por outros elementos. Nesta interacção leitor-texto, tem, pois, lugar a formulação permanente de hipóteses sobre o significado (R. Grau, 1997), importante para a compreensão.

A reacção “verifica-se quando o leitor é levado a atender às ideias com que estabelece contacto” (L. M. Silva, 2002, p. 117). Esta fase tem a ver com o despertar do espírito crítico do leitor, aceitando ou não o que antes foi compreendido.

A integração é o momento de encontro entre as ideias do leitor e as do texto. O leitor ao aceitar ou rejeitar, total ou parcialmente, o que leu está a alargar e a aplicar os resultados obtidos (desse *debate* interior) à sua vida. O acto de ler concretiza-se através da busca da velha informação e da nova informação. A velha informação está directamente ligada aos designados *schemata* (esquemas cognitivos associados a um dado conhecimento já armazenado e organizado), sendo o processo da *inferência* que decide os esquemas a revelar para tratamento da nova informação (*Idem*). Esta é a etapa “que pone fin al proceso, compila toda la información recibida en las fases anteriores y

modifica lo que el lector aprende o comprueba a partir de los conocimientos previos” (M. F. Sequeira, 1997, p. 57).

A leitura passou, assim, a ser vista como um acto cognitivo, dado que envolve múltiplos processos cognitivos, como a percepção e a reflexão, e também como um acto social entre dois sujeitos (autor e leitor), que interagem entre si. A leitura deixou de ser um acto solitário, passando a ser uma “interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros” (M. Soares, 1991, p. 18). Tendo em conta as interacções permanentemente estabelecidas, pode dizer-se que “a leitura é um processo activo de comunicação” (J. M. Poersch & M. Amaral 1989, p. 43).

Em conclusão, a leitura é um fenómeno que envolve duas dimensões: uma de estrutura superficial ou emergente e outra de estrutura profunda ou latente e “são estas duas dimensões da leitura que interagem no indivíduo para que verdadeiramente se possa dizer que *sabe ler* e possui, pelo menos a nível liminar, *competência de leitura*” (L. M. Silva, 2002, p. 118).

Saber ler implica não só aprender a decodificar sinais gráficos, mas também aprender a descobrir sentidos. Ler é, portanto, transformar a mensagem escrita em mensagem sonora, compreender, julgar e também apreciar do ponto de vista estético (G. Mialaret, 1997; L. M. Silva, 2002). Só depois de dominadas estas duas dimensões da leitura é que se pode afirmar que se adquiriu verdadeiramente a competência de leitura, que permitirá ao leitor manifestar a sua liberdade pessoal e partilhar as suas experiências pessoais. Deste modo, a leitura aparece como um instrumento indispensável ao cidadão que pretende ter um papel activo e útil na sociedade. Para tal, é fundamental que a escola ajude o aluno a adquirir essa competência de leitura e a exerça ao longo da vida. Saber ler é compreender e não simplesmente decifrar. De nada serve, de facto, saber ler, se não se souber distinguir no papel o bem do mal, ou seja, se se fizer apenas uma correspondência letra-som não se pode dizer que se está a ler. Ler seria, neste caso, uma espécie de escravidão.

Considera-se, hoje, que “descifrar un texto no es, pues, en sí, un acto de lectura, si bien su dominio constituye, en un momento dado, una cualidad útil, cuando no indispensable, en la misma medida que lo son los que se han dado en llamar *prerrequisitos*, los *supuestos previos*, sin los cuales el niño tendrá dificultades

posteriormente” (H. A. Défalque, 1997, p. 78). Ler é, depois de se dominarem as capacidades de decodificação dos grafemas, a capacidade de interpretar, fazer inferências e interpretar criticamente um texto. Esta concepção de leitura nem sempre foi aquela que vigorou já que, num passado não muito distante, se considerava que um bom leitor era aquele que dominava as habilidades de identificação de símbolos gráficos e respeitava a pontuação.

A concepção de leitura sofreu, de facto, algumas transformações, sendo actualmente vista como um processo interactivo para a qual contribuíram, e muito, os estudos realizados na área da psicolinguística e da psicologia cognitiva. De facto, se até “meados da década de sessenta a leitura era vista como a decodificação de símbolos gráficos em sons” (M. F. Sequeira, 1999-b, p. 407), a partir do final dos anos sessenta, o acto de ler passou a ser entendido como um processo que era dirigido pelo próprio leitor com as suas capacidades cognitivas e linguísticas. A partir dos anos setenta, começaram a salientar-se outros aspectos, como a compreensão, a função da memória, da atenção e do processamento mental da informação. Por outro lado, o leitor passou a ser visto como um interveniente activo na elaboração do seu saber tendo como ponto de partida a sua experiência pessoal em diversos domínios. Na década de setenta e oitenta, estas mesmas concepções foram enriquecidas pela consideração de contextos diversos. Passou, em conclusão, a considerar-se que “o leitor compreende e valoriza o que lê em função de conhecimentos prévios, de experiências vividas, sendo capaz de tomar decisões quanto às hipóteses a considerar nos caminhos da compreensão” (M. F. Sequeira, 1999-b, p. 407).

## **2. Modelos explicativos do processo de leitura**

Como já referimos, o processo de leitura é complexo e envolve factores que, embora distintos, estão intimamente ligados, como factores linguísticos, fisiológicos e psicológicos (K. Goodman, 1987). O processo de leitura inclui ainda a relação do leitor com o texto e tudo aquilo que envolve esta relação: o contexto.

A complexidade de que se reveste o processo de leitura suscitou o interesse dos investigadores, que procuraram estudar o modo como se processa a leitura. Se até aos finais da década de cinquenta, não existiam modelos que explicitassem o processo de leitura, a partir de meados da década de setenta, começaram a aparecer vários modelos

que explicavam o mesmo processo, baseados em estudos que na época eram realizados (J. A. Rebelo, 1993). Surgiram, assim, os modelos de leitura que, de acordo com diferentes teorias, procuram explicar o processo de leitura. Uma vez que os modelos sofreram a influência de diferentes escolas, tornou-se difícil a sua definição, adoptando-se, apesar de tudo, a designação, comumente utilizada pelos investigadores, de modelo ascendente (que defende que ler é decodificar grafemas), modelo descendente (que defende que ler é compreender), e modelo interactivo (que defende a conjugação dos modelos anteriores).

Sem pretendermos apresentar exaustivamente as características de cada um destes modelos, parece importante que se indiquem sumariamente as suas peculiaridades.

## **2.1. Modelo ascendente**

O modelo ascendente (*bottom-up*) concebe a leitura como um processo linear que parte da identificação das unidades mais pequenas do texto, progredindo para unidades cada vez mais alargadas, ou seja, parte da letra para a frase, passando pela sílaba e pela palavra (J. A. S. Rebelo, 1993; L. M. Silva, 2002). Daí a designação que se atribui a este modelo. É, portanto, “um processo hierarquizado no sentido ascendente, que vai das informações consideradas de nível inferior (visuais, gráficas e fonémicas) até às informações de nível superior (sintácticas e semânticas)” (L. M. Silva, 2002, p. 121).

Para os defensores deste modelo, como Philip Gough, David LaBerge e Jay Samuels, a leitura é um processo intuitivo que se desenvolve de acordo com as seguintes fases: fixação do olhar, representação icónica, identificação de letras, relação com os conhecimentos lexicais possuídos, representação fonémica, registo na memória de curta duração e passagem para a memória de longa duração, onde intervêm os conhecimentos sintácticos e semânticos, que conferem sentido ao que se leu (J. A. Rebelo, 1993; L. M. Silva, 2002). A memória detém, de acordo com este modelo, um papel fundamental.

Segundo este modelo, ler é decodificar grafemas, ou seja, transformar a mensagem escrita em mensagem sonora. Esta operação “inclui a consideração de que a leitura se processa da esquerda para a direita, do alto para baixo, e respeitando marcas

de pontuação” (L. M. Silva, 2002, p. 121). Deste modo, aprender a ler consiste em aprender as leis da decodificação e saber ler é aplicá-las correctamente.

O ponto de partida é o dado exterior, e a compreensão gera-se a partir da análise progressiva do texto escrito.

Em suma, os defensores deste modelo atribuíram maior relevância à decifração, deixando para um plano mais secundário os aspectos discursivos, pragmáticos, experienciais e contextuais.

## 2.2. Modelo descendente

Ao contrário do modelo ascendente, o modelo descendente atribui um papel extremamente importante à compreensão. O modelo descendente parte, pois, do princípio de que ler é compreender e por esse motivo, para os seus defensores, o processo de leitura consiste no confronto do leitor com as palavras do texto, conjecturando e adivinhando (J. A. S. Rebelo, 1993). Os principais defensores deste modelo são Kenneth Goodman (1994) que concebe a leitura como um *jogo psicolinguístico de adivinhação*, e Frank Smith (1979; 1982) que entende que a base da compreensão é a previsão ou antecipação. Ambos seguem opções construtivistas, pois explicam a leitura através de um processo construtivo interno e não de um processo aditivo exterior (L. M. Silva, 2002).

Os modelos de leitura defendidos por estes autores baseiam-se na psicolinguística e podem já ser considerados modelos interactivos, como veremos.

Para Kenneth Goodman (1994, p. 1114), ler é “a psycholinguistic guessing game”, no qual o leitor tem como principal função construir um sentido para um determinado texto.

Nesse processo têm importância não só os textos com a informação que veiculam, mas também o leitor que dará sentido aos mesmos. De facto, o escritor não fornece ao leitor um conjunto de informações, assumindo-as este passivamente. Como afirma Kenneth Goodman (1994, p. 1094), “the writer leaves much for the reader to infer”. Da interacção entre o texto e os seus leitores resulta então uma pluralidade de leituras, e isto porque, “the writer constructs a text with a meaning potential that will be used by readers to construct their own meaning” (*Idem*). Daí que o mesmo texto possa ser interpretado de forma diferente, por leitores distintos, na medida em que “the readers

text involves inferences, references, and coreferences based on schemata that the reader brings to the transaction” (*Idem*, p. 1114). Da mesma forma, o mesmo leitor “may get different meanings from the same text read at different times because of different intentions” (*Idem*, p. 1118). A intenção de leitura, para além dos conhecimentos prévios do leitor, é também importante para a busca de sentido no texto. De facto, o leitor quando inicia a leitura tem já uma intenção, que pode ir do simples entretenimento até à busca de informação precisa para enriquecimento pessoal ou resolução de um problema (M. L. Sousa, 1989).

A leitura é, portanto, uma construção activa de sentidos, assumindo naturalmente o leitor um papel activo, relacionando a informação veiculada pelo texto que lê com outra que já possuía, os seus *schemata*, armazenados na memória de longa duração, que, depois de confrontados coerente e fundamentadamente com o texto conduzem à compreensão do mesmo texto. Assim, uma melhor ou pior compreensão do texto resulta da capacidade de o leitor intervir “com os seus conhecimentos, formação, ideias, sentido crítico, experiência acumulada, adjuvada pela sua enciclopédia” (L. M. Silva, 2002, p. 132) de leitor. A leitura é apresentada, no fundo, como o resultado de um diálogo entre o leitor e o texto.

A leitura é vista também como um processo selectivo, que implica que o leitor recorra apenas a uma parte dos índices linguísticos disponíveis. Ao processar essa informação parcial, o leitor vai formulando hipóteses, a partir dos conhecimentos armazenados na memória de longa duração, que serão posteriormente confirmadas ou não. O leitor não necessita, portanto, de percorrer toda a estrutura de superfície para atribuir sentido ao texto. Tem sobretudo de recorrer à estrutura profunda do texto, usando naturalmente a sua capacidade de prever.

A esta capacidade de prever atribui Kenneth Goodman uma importância considerável (I. Alarcão, *et al.*, 1986). O leitor “processa a informação obtida, faz previsões, selecciona, confirma ou rejeita, volta a processar ou a corrigir, até conseguir o seu objectivo último: extrair sentido do texto” (L. M. Silva, 2002, p. 135).

É precisamente na capacidade de prever que reside a diferença entre os bons e os maus leitores. De facto, os bons leitores têm uma maior capacidade de “proceder a antecipações de sentido, a formular e, posteriormente, confirmar ou corrigir hipóteses, mais do que em se preocuparem com a decodificação palavra a palavra, numa linearidade que impede a integração e reconstrução do sentido global” (M. L. Sousa, 1989, p. 45).

O leitor competente será, então, aquele que é capaz de antecipar “relações sintáticas, valores semânticos, acontecimentos, mesmo antes de completar os ciclos óptico e perceptivo, mas terminando com a sensação de ter visto cada traço gráfico, ter identificado cada forma e palavra” (*Idem*). Uma leitura eficiente será, em suma, aquela que “resulta da hábil selecção do menor número possível de índices mais produtivos necessários à formulação de hipóteses. A capacidade de antecipar o que ainda não se viu é, evidentemente, vital na leitura, assim como a capacidade de antecipar o que ainda não se ouviu é vital na compreensão oral” (L. M. Silva, 2002, p. 136).

O leitor activa, de acordo com este processo de leitura, estratégias cognitivas, de reconhecimento ou iniciação, previsão, confirmação, correcção e integração (I. Alarcão, *et al.*, 1986; K. Goodman, 1994; L. M. Silva, 2002), que funcionam numa sequência em espiral, o que leva Kenneth Goodman (1987; 1994) a caracterizar a leitura como um *jogo psicolinguístico de adivinhação: psicolinguístico* porque intervêm no processo o pensamento e a linguagem e *jogo de adivinhação* porque existe uma interacção entre o leitor e o texto, que se realiza com base na adivinhação ou predição e na confirmação ou rejeição (I. Alarcão, *et al.*, 1986).

De acordo com Kenneth Goodman (1994), este *jogo psicolinguístico de adivinhação* tem vários momentos, não necessariamente sequenciais: o leitor percorre o texto, fixando-se posteriormente num ponto; com base no que já leu, procede à selecção de índices gráficos que considera mais úteis, de entre os fornecidos pelas três fontes de informação (gráfica, sintáctica e semântica), selecção essa que está condicionada pelas escolhas anteriormente feitas, pelo conhecimento que se tem da língua e pelas características cognitivas e estratégias que interiorizou; apoiando-se na sua experiência pessoal e a partir dos índices seleccionados, e de outros que antecipou, o leitor forma uma imagem perceptiva, constituída por aquilo que vê e por aquilo que esperava ver; procura na memória índices sintáticos, semânticos e fonológicos que se relacionem; formula uma hipótese provisória, até encontrar um sentido coerente; se não for possível formular uma hipótese, o leitor retoma os passos anteriores, recolhendo mais índices gráficos; interroga-se acerca da coerência daquilo que seleccionou, para verificar se as suas hipóteses ou previsões são sintáctica ou semanticamente aceitáveis; se a hipótese provisória não for aceitável em termos semânticos ou gramaticais, o leitor retrocede no texto à procura de um ponto de consistência semântica ou sintáctica, recomeçando a partir daí; se a escolha for aceitável, o significado anterior é substituído, se necessário, e formam-se novas expectativas acerca do *input* e do significado a construir.

Pelo exposto, podemos afirmar que o significado é construído enquanto se lê, mas também é reconstruído, uma vez que este se deve acomodar continuamente a novas informações, que alteram o sentido inicial. No decorrer da leitura de um texto, e após a leitura, o leitor está, assim, continuamente reavaliando o significado e reconstruindo-o, na medida em que obtém novas percepções (K. Goodman, 1994; 1987). Em suma, a leitura “is goal oriented and the goal is always meaning” (K. Goodman, 1994, p. 1124). Essa busca de significados é feita através de um processo psicolinguístico, contínuo, activo, participado, e constituído por ciclos: o ciclo óptico, o ciclo perceptivo, o ciclo sintáctico e o ciclo semântico. Cada ciclo “is tentative and partial, melting into the next. Inference and prediction make it possible to leap toward meaning without fully completing the optical, perceptual, and syntactic cycles” (K. Goodman, 1994, p. 1124). Na opinião do autor, estes ciclos são universais no acto de leitura de qualquer tipo de texto, embora cada leitor desenvolva estratégias próprias para lidar com as especificidades de cada texto. As estratégias de leitura a usar pelo leitor devem visar a compreensão.

À semelhança de Kenneth Goodman, Frank Smith (1979; 1982) defende que se deve partir da premissa de que a base da compreensão é a predição ou antecipação. O leitor, com base na suas experiências culturais e linguísticas, vai antecipar o texto do ponto de vista fonológico, lexical e semântico, tornando-se evidente que “quanto maior for o seu domínio da língua falada, quanto maior for o conhecimento e o interesse do texto, mais sinais o leitor possui para poder antecipar significados de letras e palavras conducentes a uma leitura mais rápida e compreensiva. Ao predizer palavras e ideias, o leitor experimenta algumas dificuldades ou obstáculos que tentará resolver formulando hipóteses sobre o que o texto dirá nas palavras ou frases seguintes. Ao verificar o significado do texto, pela compreensão da leitura subsequente, as hipóteses serão confirmadas ou rejeitadas” (M. F. Sequeira, 1989-a, p. 55). Com base na sua experiência, o leitor vai construindo regras para a realização desta tarefa, que variam naturalmente de leitor para leitor.

Neste processo de leitura, verifica-se a existência de um dinamismo que envolve o leitor, o que “vai influenciar não só o seu comportamento em relação à leitura, mas também em relação a outros conhecimentos” (*Idem*). Deste modo, pode dizer-se que este modelo é um modelo interactivo, já que “defende que, ao ler, a mente decifra os

signos gráficos, forma as palavras e as frases e interliga tudo isso com as experiências adquiridas, de modo simultâneo e interactivo” (L. M. Silva, 2002, p. 139).

Para além do conhecimento da linguagem e da familiaridade com o assunto do texto é também essencial a informação não visual. O autor diz mesmo que o leitor deve até apoiar-se mais nesta informação.

Para Frank Smith (1979; 1982) a leitura implica a utilização da informação visual e da informação não visual, sendo a visual aquela que se encontra no texto e que é captada pelos olhos e a não visual a que está contida na memória de longa duração do leitor. Existe uma relação recíproca na utilização desta informação, pois quanto menos informação visual for utilizada, mais a compreensão sairá facilitada. Frank Smith (1982) entende que a utilização da informação não visual permite economizar a informação visual através da antecipação. Neste sentido, saber ler não implica utilizar toda a informação visual, pelo que é fundamental que se ensine o aluno a utilizar a informação não visual, logo desde criança.

Há, em suma, duas tarefas a realizar no acto de leitura: predizer o significado de amostras de estruturas de superfície e praticar uma economia de informação, através da utilização da informação não visual.

Tanto Kenneth Goodman como Frank Smith consideram que o leitor atribui sentido ao texto de acordo com os seus conhecimentos prévios e sua intenção. Ambos os autores se preocupam, de facto, com a informação não visual. Esta actua em simultâneo com a informação visual, mas quanto menos informação visual for utilizada melhor será para a compreensão, pois é sinal que o leitor está a compreender o texto, não se saturando desta forma a memória de curta duração. Embora um e outro modelo considerem na leitura a informação visual e não visual, ambos advogam que o leitor não necessita de recorrer a toda a informação visual, na medida em que tem a capacidade de prever, quer eliminando alternativas quer formulando e verificando hipóteses.

No fundo, os dois investigadores defendem a economia na leitura, pois também para Kenneth Goodman ler de forma eficaz consiste em seleccionar o mínimo de indicadores necessários para adivinhações correctas, privilegiando, então, os dois os elementos superiores e não os de superfície.

Os modelos defendidos pelos autores, assentam, pois, na capacidade de previsão, o que permite ao leitor deixar de analisar minuciosamente todo o texto, analisando apenas aspectos de nível superior. Assim sendo, o processo de leitura,

envolvendo a predição, a formulação de hipóteses e os conhecimentos prévios do leitor, é um processo interactivo, em que o leitor tem um papel extremamente activo, antecipando o texto com base na sua experiência cultural e linguística. É este processo interactivo que vai concorrer para a compreensão textual.

Pelo que se expôs, contrariamente ao modelo ascendente, o modelo descendente considera que são os estádios superiores que determinam o processo de leitura, mais do que os estádios inferiores, orientados para a decodificação gráfica (J. A. Rebelo, 1993; L. M. Silva, 2002), uma vez que o processo parte das previsões do leitor em relação ao texto e não do texto em si. Enquanto no modelo ascendente se parte do estímulo do texto, fazendo-se um percurso ascendente, dos estádios inferiores para os superiores, no modelo descendente começa-se a partir das hipóteses e previsões, fazendo-se um percurso precisamente contrário. Parte-se assim do princípio de que o leitor, antes de iniciar a leitura, possui já algumas expectativas, formulando hipóteses e fazendo previsões que, no confronto com o texto, vão ser confirmadas ou infirmadas (J. A. Rebelo, 1993).

Neste modelo, o processo de leitura começa “quando se olha para o texto e se fixa partes do mesmo, recolhendo indicações e tendo em conta o contexto e as expectativas do leitor; seguidamente, faz-se uma ideia da palavra e da frase, mantendo-a na memória a curto prazo, comparando o texto presente com o que se esperava, escolhendo as melhores indicações que se lhe adaptam e, finalmente, passando-a para o centro de compreensão” (J. A. Rebelo, 1993, p. 54). O leitor detém neste processo um papel fundamental.

A leitura apresenta-se, deste modo, como um processo dedutivo, já que o leitor se baseia na sua enciclopédia de leitor e se serve do texto para confirmar ou infirmar as hipóteses levantadas. Este modelo apresenta, então, a leitura “como uma actividade psicolinguística, valoriza o aspecto da compreensão da mensagem, em função da experiência do leitor, que adopta estratégias de leitura rápida, retirando do texto o mínimo possível de índices de que necessita para a compreensão e deixando para segundo plano tudo o que é redundante no texto” (L. M. Silva, 2002, p. 122).

### 2.3. Modelo interactivo

O modelo interactivo é uma combinação dos modelos ascendente (*botton-up*) e descendente (*top-down*).

Este modelo pressupõe que todas as fontes de informação actuam simultaneamente, durante a leitura: “tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência” (J. A. Rebelo, 1993, p. 54).

Neste modelo, todos os estádios são importantes, uma vez que todos eles contribuem para uma leitura fluente e para a compreensão, ou seja, quaisquer níveis ou estádios podem interagir com quaisquer outros, uma vez que todos concorrem para que a leitura seja eficaz (J. A. Rebelo, 1993; L. M. Silva, 2002).

Neste sentido, os modelos anteriores não devem ser encarados isoladamente, mas antes interligados, já que ambos se complementam. Se o modelo ascendente valoriza o texto, e o descendente enfatiza a compreensão, o modelo interactivo defende que ler consiste não só na capacidade de decodificar as letras até às frases, mas também de compreender um texto. Os modelos descendente e ascendente devem, pois, ser encarados de modo interactivo. Assim, “a leitura não pode ser dissociada de outras actividades psicológicas que concorram para o tratamento de informação textual, e que vão da percepção à memorização e à produção, passando pela compreensão, o pôr em memória e o armazenamento da informação tratada” (L. M. Silva, 2002, p. 124).

Este modelo é, então, a síntese dos dois anteriores, já que neste “o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir dos *estímulos-sinais* que o texto lhe oferece, ao mesmo tempo que acciona estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, bem como a desenvolver expectativas, formular hipóteses, fazer inferências” (L. M. Silva, 2002, p. 125). A compreensão surge, pois, de acordo com este modelo, da interacção estabelecida entre o leitor e o texto, tendo de se considerar naturalmente algumas variáveis, como as que se referem ao leitor ao texto e ao contexto.

Este modelo é defendido por, entre outros autores, Walter Kintsch, Teun Van Dijk e David Rumelhart. Também Kenneth Goodman e Frank Smith defendem, em última análise, este modelo.

Em conclusão, podemos afirmar que o modelo ascendente privilegia o texto como elemento determinante no processo de leitura, ou seja, parte-se do texto passando por uma série de estádios até ao mais elevado. O modelo descendente valoriza o leitor relativamente ao texto, tendo em conta sobretudo as suas experiências e conhecimentos, ou seja, parte-se de hipóteses levantadas pelo leitor, cuja confirmação ou infirmação se faz descendo até aos dados fornecidos pelo texto. O modelo interactivo valoriza tanto o texto como o leitor, pois considera que se influenciam mutuamente.

Nem o modelo ascendente, que coloca a tónica no texto, nem o modelo descendente, que se baseia nos *schemata* (conhecimentos prévios), apresentam respostas definitivas sobre o processo de leitura. Parece, pois, que o modelo interactivo é aquele que melhor define o processo de leitura, na medida em considera importantes tanto as ideias defendidas pelo modelo ascendente, como pelo modelo descendente. O modelo interactivo apoia-se exactamente na complementaridade dos outros dois modelos.

### **3. Compreensão leitora**

Por tudo o que anteriormente afirmamos, podemos dizer seguramente que ler “já não se trata unicamente da decifração que faculta a passagem de uma percepção visual a uma emissão sonora, mas de uma verdadeira tradução que revela o sentido de uma mensagem escrita” (G. Mialaret, 1997, p. 16). No fundo, “a leitura só é considerada uma competência adquirida se tiver implícita a necessária compreensão, ou seja, ler é compreender” (J. P. Vaz, 1998, p. 100).

A evolução verificada na concepção de leitura acarretou uma nova concepção de compreensão na leitura, na medida em que muitas das investigações feitas incidiam sobre factores que influenciavam a compreensão, como os conhecimentos do leitor, o texto ou o contexto.

Há dois aspectos que distinguem a concepção tradicional da concepção mais actual, apoiada na psicolinguística, que se prendem, por um lado, com a hierarquização das habilidades, ou seja, “a concepção da compreensão na leitura passou de um modelo centrado em listas sequenciais de habilidades para um modelo mais global orientado para a integração das habilidades” e, por outro, com a participação do leitor na compreensão, pois “a ideia da recepção passiva da mensagem deu lugar à noção de interacção texto-leitor” (J. Giasson, 1993, p. 17).

Relativamente ao primeiro aspecto, convém referirmos que tradicionalmente se dava particular relevância ao ensino sucessivo e hierarquizado de habilidades (como decodificar, identificar a ideia principal, etc.), não se considerando a interacção dessas habilidades (J. Giasson, 1993). Actualmente, não se desprezam essas habilidades, mas dá-se especial importância à interacção das mesmas, ou seja, considera-se que a realização de uma habilidade “isoladamente não contribuirá automaticamente para uma actividade real de leitura” (J. Giasson, 1993, p. 18). A compreensão passa, então, a ser vista como um processo holístico ou unitário, em que as diferentes habilidades interagem, o que sustenta a corrente psicolinguística.

Em relação ao segundo aspecto, associado ao papel atribuído ao leitor, considera-se, agora, que o leitor deixou ter um papel passivo, passando a ter um papel mais activo.

Antes, entendia-se que o sentido se encontrava no texto e ao leitor apenas restava a tarefa de o descobrir, isto é, o leitor transpunha para a memória um sentido preciso determinado pelo autor. Pelo contrário, hoje em dia, o leitor é visto como um sujeito que “cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura” (J. Giasson, 1993, p. 19).

Nesta linha, podemos definir a compreensão na leitura como um processo activo e interactivo, através do qual se estabelecem relações entre o texto e os conhecimentos ou as experiências prévias do leitor, que ocorrem em determinadas circunstâncias e de acordo com intenções mais ou menos específicas.

Assim sendo, o processo de compreensão envolve a coordenação de alguns factores: o leitor, com as suas características pessoais, o texto, com as suas particularidades e o contexto, respeitante às circunstâncias em que a mesma ocorre (J. P. Vaz, 1998).

## **4. Factores a considerar na compreensão leitora**

### **4.1. O Leitor**

Com base na concepção mais actual de leitura, pode agora afirmar-se que a compreensão depende de três factores indissociáveis – o leitor, o texto e o contexto –, compreensão essa que variará segundo o grau de relação estabelecido entre os mesmos.

Embora no acto de ler sejam importantes o escritor, o texto e o leitor, “é a este último que cabe o papel principal e mais activo de adaptação ao processo de leitura” (M. F. Sequeira, 1989-a, p. 54). De facto, uma vez que a compreensão de um texto envolve “a construção, por parte do leitor, de uma representação mental, a natureza desta última elege-se como uma questão fundamental, no estudo da compreensão da leitura” (M. I. Festas, 1998, p. 81).

O factor leitor apresenta-se, deste modo, como o mais complexo do processo de compreensão, na medida em que associados ao mesmo estão elementos de natureza linguística, cognitiva, cultural e afectiva.

#### i. Elementos linguísticos

A competência linguística é fundamental para o acto leitor e traduz-se “en la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral que se inicia hacia los dos años de edad, como consecuencia del ambiente lingüístico en el que el niño está inmerso y del desarrollo cognitivo que a esta edad ya le permite presentar manifestaciones simbólicas a través del lenguaje” (M. F. Sequeira, 1997, p. 57). O desenvolvimento linguístico prevê que quando o aluno chega à escola já possui um conhecimento da língua em todas as áreas, pelo que, quando se inicia a aprendizagem da leitura, ele “ya debe conocer el sonido de la lengua e sus reglas, los paradigmas, las normas de formación de palabras, un léxico acorde con el ambiente en el que vive, los patrones de construcción de frases simples, coordinadas y algunos tipos de subordinadas, la interpretación de situaciones lingüísticas más comunes en sus vivencias personales...” (*Idem*, p. 58). E, de acordo com Maria de Fátima Sequeira, após um conhecimento da língua, a criança está já preparada para iniciar com maior ou menor autonomia a aprendizagem da leitura.

Os conhecimentos linguísticos são, neste sentido, fundamentais para a compreensão e podem dividir-se em quatro tipos (J. Giasson, 1993):

- os conhecimentos fonológicos, que permitem fazer a distinção dos fonemas característicos da sua própria língua;
- os conhecimentos sintácticos, que têm a ver com a disposição das palavras na frase;
- os conhecimentos semânticos, que se referem ao sentido das palavras e das relações existentes entre elas;

- os conhecimentos pragmáticos, que estão na base da variação estilística (tom de fala, linguagem mais ou menos formal, etc.).

Os elementos linguísticos são essenciais para o desenvolvimento da competência de leitura (M. Fayol, *et al.*, 1992; V. Leffa, 1996; M. F. Sequeira, 1997; L. M. Silva, 2002). Dentro desses factores, para além do desenvolvimento e conhecimento da língua, é também assaz importante o progressivo domínio vocabular. Assim, os alunos devem ir adquirindo de forma gradual um determinado número de palavras, quer através do contexto, quer através da utilização do dicionário, quer ainda através do confronto verbal das palavras, servindo-se para tal da história da língua.

Em suma, o desenvolvimento da linguagem tem consequências ao nível da leitura, o que revela que quanto melhor for a competência oral do leitor, mais apto estará a compreender o texto. Por outro lado, para se compreender o que se lê, para além da imprescindível decodificação de grafemas, é também importante conhecer vocabulário, bem como, conforme se verá adiante, estar familiarizado com a estrutura do texto e possuir algum conhecimento relativo ao assunto do texto, “o que permite confrontar a nova informação com a que já se possui, assim como exercer uma acção crítica e avaliadora do texto” (E. Santos, 2000, p. 23).

## ii. Elementos cognitivos

Enquanto a competência linguística se traduz no conhecimento suficiente do sistema da língua, a competência cognitiva “engloba capacidades de discriminación perceptiva, de operaciones concretas, de atención, memoria, proceso informativo, inferencias, juicios y evaluación” (M. F. Sequeira, 1997, p. 59). Estas capacidades “forman parte de los esquemas del lector, siendo estas estructuras organizadas de conocimientos y experiencias las que van a influir en la adquisición de nuevos conocimientos” (*Idem*). Estas estruturas regem-se por um padrão próprio de busca, onde detêm um papel importantíssimo os esquemas organizativos da memória, com as suas estratégias de busca próprias, de atenção, de inferências para reconhecer informação sobre o texto e para organizar essa informação de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, que já fazem parte da sua enciclopédia de leitor (M. F. Sequeira, 1997).

No processo de construção de sentido, ou seja, na compreensão leitora, o leitor actua com os seus conhecimentos prévios, tentando compreender o conhecimento do

outro, fazendo que a leitura seja entendida como um processo interactivo. Para que a compreensão seja eficaz, é fundamental esta interacção, “pues de lo contrario tendríamos un ejercicio lector puramente decodificador, cuya interpretación carece totalmente de sentido, pues prescinde de la comprensión” (J. Quintanal Díaz, 1997, p. 104).

Apresentando-se a leitura como um processamento activo da informação, a memória ocupa neste processo um espaço importante, na medida em que “o esquema cognitivo de um leitor aproveita proficuamente da capacidade organizativa da memória, das suas estratégias de busca, das inferências, para recolher informação sobre o texto escrito e para organizar essa informação de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos e que fazem parte da sua cultura” (M. F. Sequeira, 1990, pp. 41-42).

Na memória vão, então, “funcionar estratégias de busca e recuperação de conteúdos semânticos, factuais, episódicos e simbólicos que se encontram armazenados e sistematicamente organizados em classes e categorias” (*Idem*, p. 41). Esses conteúdos são recuperados segundo um plano de busca. A memória de curta duração recebe a informação dada por registos sensoriais, seleccionando a informação, retendo, desta forma, o mais importante. Esta memória é, porém, limitada em termos de tempo e de capacidade de armazenamento de informação, o que obriga a que a leitura se faça de forma fluente de modo a não saturar essa memória. À medida que se vai processando a decodificação palavra a palavra, as palavras vão sendo retidas na memória de curta duração até formarem uma frase, sendo esta posteriormente transferida para a memória de longa duração. Esta memória armazena toda a informação considerada relevante, não sendo limitada em termos de capacidade de armazenamento. A compreensão depende da relação estabelecida entre a informação contida nesta memória e os novos conhecimentos que são recebidos. Para que esta relação se possa estabelecer, deve a informação armazenada estar organizada, de modo que se possa recuperar eficazmente.

Neste processamento da informação, há também que considerar a interrelação que existe entre a atenção e a memória. Na verdade, ambas se desenvolvem ao longo da vida e são controladas pela inteligência e pela experiência cultural do indivíduo. A sua evolução manifesta a capacidade para organizar a informação, armazenando-a e usando-a, quando necessário (M. F. Sequeira, 1988; 1997). Através desta organização, pode constatar-se que “los sistemas de memoria no funcionan de forma pasiva, captando todo lo que se manifiesta ante ellos, sino que se presentan como sistemas dinámicos, como

espacios de trabajo operativos, capaces de alimentar permanentemente las funciones cognitivas que dependen de la interrelación que se establezca entre las informaciones nuevas y las antiguas” (M. F. Sequeira, 1997, p. 60).

O modo como é feita a extracção do significado do texto tem também a ver naturalmente com a estrutura do texto, podendo desta forma uma estrutura textual poder parecer diferente para leitores distintos, do ponto de vista de apreensão do seu significado. Contudo “os esquemas cognitivos próprios de cada leitor utilizam estratégias de adaptação que vão remover qualquer obstáculo mais difícil” (M. F. Sequeira, 1990, p. 42). Os níveis de estruturação do texto podem situar-se ao nível microproposicional ou de organização de frases, macroproposicional ou de organização de períodos, e ao nível de organização superior que toma o texto como um todo (M. F. Sequeira, 1990).

A compreensão leitora apresenta-se, em suma, como um processo activo “no qual o leitor usa o seu esquema cognitivo de compreensão (onde a memória tem um papel fundamental) para extrair significado do texto. A estrutura do texto é por sua vez activada de acordo com os modelos de processamento de informação, originando uma melhor descrição das redes de conexão e das análises de micro e macro estruturas linguísticas” (*Idem*, p. 43).

Baseando-se nas novas teorias de processamento da informação, a psicolinguística passou a considerar as estruturas mentais e as estruturas da atenção e da memória. Como já antes afirmámos, este aspecto acarretou algumas vantagens para os professores, na medida em que, por exemplo, uma “leitura do processamento de informação permite-nos, seguindo a análise linguística e o controlo cognitivo, detectar problemas em qualquer ponto da aprendizagem ou do processo e fazer a intervenção necessária a fim de resolvê-los” (M. F. Sequeira, 1988, p. 78).

Ora, isto exige, por exemplo, que o professor conheça bem este processo, dado que esse conhecimento lhe permite saber onde é que o aluno falhou, onde é que a estratégia de aprendizagem falhou (M. F. Sequeira, 1998). Por outro lado, sabendo o professor que a informação captada é registada na memória de curta duração, que tende a perder-se se não se adoptarem estratégias de prevenção, o professor deve seleccionar estratégias que impeçam que a informação se perca, ou seja, deve seleccionar estratégias de armazenamento da informação, que comumente se designam por estratégias de aprendizagem (M. F. Sequeira, 1997). O papel do professor é, pois, fazer que esses

conhecimentos adquiridos passem à memória de longa duração e sejam depois completados com novos conhecimentos e assim sucessivamente. O professor ajuda a pôr em prática essas estratégias de armazenamento, ainda que cada aluno tenha estratégias próprias (*Idem*).

O conhecimento do professor deve estender-se também ao modelo de atenção, o que permitirá saber se o problema do aluno se situa ao nível da memória ou ao nível da atenção.

### iii. Elementos culturais

Estes elementos representam toda a experiência de vida do indivíduo, armazenada na memória de longa duração, e vão condicionar a aquisição de novos conhecimentos.

Os conhecimentos que o leitor tem do mundo que o rodeia são extremamente importantes para a compreensão de textos.

A compreensão do texto não depende, pois, apenas das características intrínsecas do próprio texto, mas do conhecimento prévio do mundo, ou seja, só se compreende, como defende a teoria psicolinguística, se existirem, na memória de longa duração, conhecimentos que possam ser relacionados com os novos conhecimentos. Por outras palavras, “para compreendermos uma informação nova, devemos ter na nossa estrutura cognitiva conceitos pré-estabelecidos sobre ela” (E. Santos, 2000, pp. 35-36).

Assim sendo, para que o leitor possa compreender um texto deve relacionar a sua representação do mundo com os novos elementos fornecidos pelo texto (K. Goodman, 1987 ; 1994; J. Giasson, 1993; V. Leffa, 1996; M. F. Sequeira, 1997). No fundo, o leitor compreenderá melhor um texto se a realidade aí apresentada estiver mais próxima da sua representação dessa mesma realidade, isto é, quantos mais conhecimentos o aluno tiver adquirido, maiores serão as suas possibilidades de sucesso na leitura, já que se favorece a interacção entre o novo e o velho conhecimento.

Em suma, “a leitura requer, da parte do leitor, uma relação activa entre a informação nova e aquela que ele já possui” (M. F. Sequeira, 1989-a, p. 55), pois “la connaissance antérieure concernant le domaine évoqué par le texte est un déterminant essentiel de la compréhension de ce texte”(M. Fayol, *et al.*, 1992, p. 77).

#### iv. Elementos afectivos

De entre os vários aspectos ligados ao leitor, não são apenas os do domínio cognitivo que interferem na compreensão, mas também os do domínio afectivo, como o interesse, a atitude ou o empenho.

Ultimamente algumas descobertas, no campo da neuropsicologia e neurolinguística, têm chamado a atenção para a complexa estrutura do cérebro humano. Apesar de no cérebro existirem centros especializados em linguagem, produção, compreensão e noutras funções, nenhuma actividade se leva a efeito isoladamente, isto é, o cérebro trabalha de forma global. Enquanto o hemisfério esquerdo possui as estruturas dominantes do processamento da informação, o direito atende aos sentidos, a alguns processos emotivos, aos sentimentos e à criatividade (M. F. Sequeira, 1997). Ora, nas escolas não se deve apenas desenvolver o esquerdo, mas também o direito, que será importante para o crescimento equilibrado e harmonioso do homem. Neste sentido, uma boa pedagogia é aquela que desenvolve os dois hemisférios, ou seja, devem ter-se cada vez mais em conta as emoções, os sentimentos e os interesses dos alunos, já que “pueden funcionar como señales de alerta para sobrepasar, en nuestras escuelas, obstáculos provocados por cualquier proceso cognitivo. Las emociones y sentimientos, que avanzan al mismo paso que la razón, son los impulsores del aprendizaje autónomo y reflexivo. La toma de conciencia de que con la lectura los hombres y mujeres se vuelven más libres, más ricos y más felices, puede ayudarles a superar las inhibiciones en cuanto a su capacidad lectora” (*Idem*, p. 67).

A compreensão será necessariamente afectada mediante a atitude que o leitor assume perante a acção de ler, ou seja, se estiver com vontade a compreensão estará certamente facilitada, ou se, pelo contrário, não tiver qualquer vontade ou interesse pela actividade ou pelo texto, a compreensão estará, de certa forma, comprometida. De facto, cada indivíduo, para além da sua capacidade mental e de certos conhecimentos, tem também os seus próprios interesses que, tal como a ideia que tem de si próprio enquanto leitor e o medo do insucesso, influenciam naturalmente a leitura, devendo, como tal, ser considerados.

Permitem-nos estas considerações concluir que o papel dos pais e dos professores, enquanto elementos motivadores dos filhos/alunos para a leitura, é fundamental, como se verá no capítulo relativo à formação de leitores. De facto, “as oportunidades culturais que a casa lhe oferece com livros, revistas, jornais, jogos e espaços com alguma privacidade para a criança, despertam nesta a necessidade e o

interesse pela leitura” (M. F. Sequeira, 1989-a, p. 63). A relação com a palavra é importante, porque desperta em relação ao livro uma atitude positiva de descobrimento, satisfação, imaginação e aventura. Deste modo, devem ler-se às crianças livros desde cedo, o que lhes permitirá não só ter uma relação positiva com o livro, como adquirir uma bagagem cultural mais diversificada e desenvolver a linguagem, que é também fundamental para a aprendizagem da leitura.

São os pais, os professores, a comunidade, a biblioteca, que proporcionam aos filhos/alunos um ambiente ideal para ganharem o gosto pela leitura. Para além dos pais e dos professores são também extremamente importantes os textos que se seleccionam, visto condicionarem o interesse e motivação dos alunos. Na verdade, embora, numa perspectiva psicolinguística, “os factores cognitivos e linguísticos estejam mais próximos da aprendizagem da leitura, o facto de a criança ler, em primeiro lugar, textos que são significativos para ela, leva-nos a considerar a motivação e o meio onde a criança se movimenta como factores importantes no sucesso da leitura” (M. F. Sequeira, 1989-a, p. 63).

As emoções têm, em suma, um papel importante, não só na aprendizagem da leitura, mas também em todos os processos de aprendizagem. Não há estratégia nenhuma que surta efeito se não se incentivar o aluno a ler, a gostar e a ter prazer em ler. Na verdade, muitas vezes “o problema que está na base da aquisição de uma verdadeira competência de leitura é o problema da motivação, do interesse e do empenhamento do aluno no acto de ler e do acesso ao texto que lhe possamos proporcionar” (M. J. Salema, 1998, p. 117).

Em síntese, existe, no acto de ler, uma inter-relação entre os elementos linguísticos, cognitivos, afectivos e culturais, indispensáveis para a aprendizagem da leitura. Todos os professores devem ser conhecedores destas informações de modo a escolherem as metodologias mais acertadas em função dos seus alunos e dos conteúdos. Um dos erros, muitas vezes, cometido prendia-se com o facto de não se considerar o aluno como uma pessoa com ideias e opiniões próprias, no fundo, com um ser individual. Actualmente os métodos apoiam-se numa relação tripartida entre o aluno, o texto e o ambiente exterior, onde se situa também o professor, com o papel de organizar e avaliar o processo (M. F. Sequeira, 1997).

## 4.2. O Texto

Uma vez que “o texto pode ser *sensível* ou *insensível* ao leitor” (V. Leffa, 1996, p. 147), este é um factor também importante para a compreensão na leitura, na medida em que o leitor adopta uma postura distinta, conforme o tipo de texto que tem de ler.

Embora não exista uma classificação perfeita de textos, os critérios normalmente utilizados remetem para a intenção do autor, para a estrutura e para o conteúdo do texto (J. Giasson, 1993). E são estes elementos, que dentro da variável texto, influenciam a compreensão: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo.

Relativamente à intenção do autor, convém referir que esta não deve ser confundida com género literário, na medida em que o autor pode ter a intenção de informar, escolhendo um género literário normalmente associado, por exemplo, à poesia. O texto é sempre escrito com um determinado propósito: informar, persuadir ou simplesmente divertir o leitor.

A estrutura do texto diz respeito ao modo como as ideias se organizam e à clareza da exposição, enquanto o conteúdo se relaciona com a temática (conhecimentos, vocabulários...). Embora a estrutura e o conteúdo estejam intimamente ligados, cada autor escolherá a estrutura que melhor convier à transmissão do conteúdo (J. Giasson, 1993). Se os textos apresentarem uma estrutura diferente, devem ser alvo de um tratamento específico, adoptando-se, assim, uma atitude de leitura distinta. Deste modo, para se compreender a mensagem dum texto é necessário conhecer bem a sua estrutura, sob pena de ocorrerem problemas de leitura e de compreensão. Não se pode olvidar, de facto, que “la comprensión lectora depende siempre de varios factores, y que uno de ellos reside precisamente en las características – tanto de estructura como de contenido – que el texto ofrece” (R. Grau, 1997, p. 33). É certo que cada tipo de texto (narrativo, argumentativo, informativo...), porque tem características próprias, exige do leitor um comportamento diferente. Por isso “es preciso conocer dichas características y facilitar a los alumnos el aprendizaje de los patrones organizativos (es decir, la organización interna) de los diferentes textos. El apropiarse de esta organización facilita la anticipación y, por consiguiente, comprender mejor la información que dicho texto aporta” (*Idem*).

É, então, importante que se leiam na aula textos diferentes, que se possuam materiais distintos, desde revistas a livros, e que os textos tenham algo a ver com os alunos, pois, em termos de estruturação de textos, alguns textos proporcionam melhor

compreensão do que outros. Por outro lado, a organização interna do texto é outro factor significativo na compreensão. A própria apresentação gráfica pode ser facilitadora da compreensão, principalmente quando os leitores não possuem conhecimentos prévios do assunto.

Parece-nos, pois, fundamental que se tenham em conta estes aspectos do texto que estão directamente implicados na compreensão

### **4.3. O Contexto**

Para além do texto e do leitor são também importantes para a compreensão leitora as circunstâncias em que se dá o encontro desses dois intervenientes no processo. Este factor engloba as circunstâncias que rodeiam o leitor (com as suas estruturas e processos) quando lê um texto, seja ele de que tipo for. É possível distinguir três tipos de contexto: psicológico, social e físico (J. Giasson, 1993).

O contexto psicológico tem a ver com o próprio leitor, ou seja, remete para o interesse, empenho, motivação e intenção de leitura. Está, no fundo, relacionado com a intenção de leitura e com o interesse pela temática do texto. Este é um aspecto importante, visto que o modo como o leitor abordar o texto terá influências na compreensão e retenção de informação (*Idem*).

O contexto social relaciona-se com as formas de interacção que se podem produzir no decurso da actividade entre o leitor e um outro elemento, como o professor ou um outro aluno: a leitura individual ou a leitura feita para um grupo; a leitura sem apoio ou a leitura orientada. Estes aspectos são importantes, na medida em que a compreensão varia consoante as circunstâncias em que a leitura é feita (*Idem*).

O contexto físico encerra em si todas as condições materiais em que se desenrola a leitura, como a temperatura, o tempo, a existência de ruído ou não... Este contexto é, sem dúvida, de extrema importância e pode estar na origem de muitas dificuldades extrínsecas ao aluno. De facto, um aluno que não tem em casa, por exemplo, um local agradável, onde se sinta confortável para ler (por prazer ou para estudar), terá certamente menos vontade de ler, mais dificuldade em se concentrar e, conseqüentemente, mais problemas em estudar, do que outro que tenha todas as condições, como um espaço próprio, com uma temperatura ideal, uma secretária, um ambiente propício ao estudo ou à leitura por prazer. Esta relação não é obviamente tão

“linear” como possa parecer, mas é, sem dúvida, um dos factores que influenciam em muitos casos a leitura.

Em conclusão, ler é uma actividade complexa cujo objectivo é a compreensão da mensagem escrita, ou seja, a construção de uma representação mental do significado da mesma mensagem.

A eficácia da actividade de leitura mede-se pela profundidade e precisão da compreensão, que implica naturalmente o estabelecimento de relações entre o que o leitor já sabe e o que está escrito no texto.

A compreensão de um texto equivale, pois, a uma representação mental do conteúdo do mesmo, representação essa que resulta de um processo interactivo em que intervêm as características do texto e os conhecimentos do leitor.

O leitor constrói uma representação do significado do texto, guiado pelas características do mesmo. As primeiras proposições evocam em seguida conhecimentos que já possui, os quais lhe permitem integrar a informação e ajudá-lo na compreensão das proposições seguintes. Por vezes aparecem dados que não concordam com a representação do leitor, o que o obriga a rever as suas ideias iniciais para as ajustar ao conteúdo do texto. Este processo que se vai produzindo à medida que o leitor vai lendo é uma representação em mutação cada vez mais complexa, onde a memória e a atenção detêm um papel importante.

A compreensão leitora depende de factores que actuam a diferentes níveis.

Em primeiro lugar, para se compreender um texto é fundamental reconhecer os sinais gráficos, reconhecimento esse que permite aceder ao significado. Este reconhecimento prende-se não só com o conhecimento das letras, como também com a junção das mesmas em unidades com sentido e com a familiaridade com essas unidades, familiaridade essa que permitirá o reconhecimento de outras.

Em segundo lugar, é importante o vocabulário, ou seja, o reconhecimento dos sinais gráficos vai permitir aceder ao significado das palavras individualmente. O vocabulário é, no fundo, um nível de compreensão que condicionará a compreensão noutros níveis. Também neste caso a familiaridade com as palavras influi na compreensão. É importante que o leitor, quando não conhece a palavra, conheça pelo menos estratégias que lhe permitam superar essas dificuldades, com a menor interferência possível no processo leitor. Por exemplo, o ir ao dicionário nem sempre é a estratégia mais correcta, pois interrompe o processo de leitura. Mais importante é

ensinar o leitor a verificar se o significado da palavra é importante para a compreensão da mensagem global. Deve ensinar-se o aluno a esperar que o autor clarifique o conceito ou a recorrer ao contexto em que aparece inserida a palavra para se poder antever um significado. De facto, o recurso ao contexto, quer interno, quer externo, é fundamental, pois o leitor pode recorrer ao contexto em que a palavra aparece inserida no texto ou recorrer aos conhecimentos que já possui, que poderão facilitar o reconhecimento do significado da palavra.

Em terceiro lugar, ler implica identificar as ideias que compõem o texto e representar as relações estabelecidas entre as mesmas. A densidade proposicional é um factor que influi na compreensão. Desta forma, é fundamental que o leitor estabeleça uma coerência entre as diferentes proposições, de modo a construir um significado global. Neste caso, são fundamentais os conhecimentos sobre o tema do texto, bem como os conhecimentos sobre a estrutura textual. Um leitor eficaz não é somente aquele que faz a construção de uma representação mental do significado do texto, mas aquele que também entende a intenção do autor. Ler de modo eficaz implica, então, uma série de processos que os leitores não fazem todos da mesma forma. As dificuldades de leitura podem ter uma origem diferente, o que implica naturalmente um ensino diferente e explícito.

Finalmente, a compreensão depende também de factores afectivos, como a motivação do leitor, que afecta tanto a frequência com que se lê, como a própria eficácia do processo de leitura. Nada se consegue se o leitor não estiver motivado para ler determinado texto e interessado no tema de leitura.

## **5. Ensino da leitura**

Embora o processo de aprendizagem da leitura seja dinâmico e inacabado, sobretudo no que à decodificação de sentidos diz respeito, é importante que se proceda a um ensino sistematizado, consistente, voluntário e consciente, pois a aprendizagem da leitura não se faz de forma natural como a aprendizagem da linguagem oral. Aprender a ler exige, acima de tudo, da parte de quem ensina consistência e sistematização e da parte de quem aprende interesse. É da sintonia dos objectivos destes intervenientes e da consequente escolha das estratégias pedagógicas adequadas que resultará o processo da aprendizagem da leitura (I. Sim-Sim, 2001).

No ensino da leitura, devem ter-se em consideração os dois códigos que compõem a leitura, o da decodificação de grafemas e o da decodificação de sentidos, sabendo-se à partida que, apesar de ambos serem importantes para o processo de leitura, é sobretudo no segundo que se deve centrar o ensino. Esta tarefa, embora implique esforço de todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem, é possível e profícua, pois existem actualmente “dados experimentais que mostram ser possível um trabalho pedagógico capaz de promover uma efectiva melhoria das competências de compreensão do texto” (J. P. Vaz, 1998, p. 101). Apesar de tudo, o ensino da leitura tem funcionado muitas vezes ao contrário, ou seja, privilegia-se a decodificação de grafemas em detrimento da compreensão textual. Esta ênfase que muitas vezes se coloca na decodificação gráfica leva muitos professores a acreditarem que a mesma é suficiente para o desenvolvimento de todas as habilidades envolvidas no processo de leitura, como a capacidade de compreensão (T. Leal e A. Roazzi, 1999). Ora isto não se verifica, pois “preocupadas em demonstrar domínio das regras de leitura (correspondência correta entre grafemas e fonemas, obediência à pontuação e postura física), as crianças muitas vezes não atentam para o conteúdo do que lêem” (T. Leal & A. Roazzi, 1999, p. 78).

Constatado este facto, as “estratégias de decifração e de compreensão deverão ser aprendidas (e, portanto, ensinadas) simultaneamente desde o início do ensino formal da leitura” (I. Sim-Sim, 2001, p. 31). Por sua vez, a compreensão da leitura deve deixar de ser avaliada apenas no final da leitura para o ser antes e ao longo de todo o processo de leitura. Deste modo, “a reorganização dos conhecimentos prévios e a atenção podem ser exercitadas em actividades de pré-leitura; os objectivos, tarefas e interacções textuais, durante a leitura; a avaliação e generalização depois da leitura” (M. F. Sequeira, 1990, p. 42).

#### i. Antes: preparar a leitura

Antes de se passar propriamente ao acto de ler deve ser utilizada uma variedade de estratégias que irão facilitar o posterior processo de compreensão. Tais estratégias “podem incluir a recordação de informação já adquirida e relacionada com o conteúdo do texto; uma passagem de olhos pelo título, subtítulos, eventuais perguntas, gráficos ou figuras” (J. P. Vaz, 1998, p. 104). Essas estratégias facilitadoras da compreensão passam também pela “planificación óptima de la situación de lectura, analizando del texto para prever su grado de dificultad y poder anticiparse a las dudas de los alumnos,

suscitando el interés y las expectativas de aquellos, activando sus conocimientos previos...” (R. Grau, 1997, p. 35). A activação dos conhecimentos prévios é, sem dúvida, fundamental para a compreensão.

Nesta fase de preparação para a leitura, a previsão ou antecipação, cujo elemento mais importante é, sem dúvida, a activação dos conhecimentos prévios do leitor, desempenha um papel fundamental, como o defendem os psicolinguistas. Nesta fase, “o leitor apresenta as suas expectativas sobre o que vai ler. A sua experiência de leitura já acumulada, o domínio do sistema da língua, os conhecimentos sobre o tema devem estar estruturados na memória de longa duração e são chamados para que antes do início da leitura, o leitor possa antecipar e formular hipóteses sobre o texto” (M. F. Sequeira, 1999-b, p. 410).

De facto, uma preparação prévia para a leitura, activando-se os conhecimentos prévios do leitor, através da previsão ou antecipação, torna-se imperiosa no ensino actual em que se deve privilegiar a compreensão, pois irá facilitar-se a posterior construção de sentidos, já que o aluno não estará “em branco” quando se interpretar o texto. Essa antecipação baseia-se na percepção de informações e indícios. Deve levar-se o aluno a adivinhar o texto, a questionar-se acerca do tipo de texto, dos títulos, da enunciação (quem? para quem? etc.), dos conhecimentos prévios acerca do assunto do texto, das palavras já conhecidas, do encadeamento das mesmas, do tipo de letra, das maiúsculas, dos sublinhados, das siglas, dos topónimos, dos diacríticos, da pontuação, de imagens, etc. (H. A. Défalque, 1997; M. F. Sequeira, 1999-b). A imagem, por exemplo, exerce um papel importantíssimo na compreensão do texto, pois para além de poder fomentar a curiosidade e o interesse pela leitura, pode fornecer pistas que promovam a reflexão e facilitem a decodificação de sentidos (M. D. Pino & J. L. Serrejón, 1997, p. 303).

Neste período de leitura, a antecipação é, de facto, essencial já que permite a formulação de hipóteses que irão ser confirmadas ou infirmadas durante a leitura. De facto, um bom leitor formula várias hipóteses sobre a mensagem do texto e verifica-as à medida que vai lendo. Neste sentido, uma boa leitura não corresponde à decifração de palavras, mas a uma sucessão de indícios semânticos, sintácticos, que o leitor vai captando. A antecipação permite também ao leitor descobrir palavras novas, pois vai deduzindo o seu significado à medida que vai lendo e compreendendo a frase. Daí que inicialmente não deva haver muitas palavras desconhecidas e que não se deva interromper a leitura, sempre que apareça uma palavra desconhecida.

Esta fase poderá condicionar positiva ou negativamente todo o processo de leitura que se segue, ou seja, desta fase depende muito o sucesso ou insucesso da compreensão. Assim, para que os alunos se possam tornar leitores eficientes, é fundamental que “se les enseñe a activar los conocimientos previos relevantes y a leer con el propósito adecuado dado que, en caso contrario, la interacción del sujeto con el texto no facilitará una comprensión adecuada del mismo. Necesitan, además, que se les enseñen estrategias para extraer el significado de las palabras del contexto; que se les enseñe explícitamente a leer tratando de detectar la progresión temática; que se les enseñe, a través de la reflexión sobre el significado de las conectivas y de los tiempos y modos verbales y de la actividad encaminada a mantener la referencia textual, a identificar la organización jerárquica de las ideas del texto, distinguiendo la diferente importancia de las ideas contenidas en el mismo” (J. A. Tapia, 1997, p. 55).

O ensino da leitura deve, pois, partir daquilo que os alunos já sabem, proporcionando situações de ensino-aprendizagem abertas, em que o aluno é o protagonista da sua própria aprendizagem, apresentando-se o professor apenas como um guia da actividade. A aprendizagem deve ser feita com a ajuda do professor e com base nos conhecimentos já adquiridos pelo aluno, nas suas capacidades e apetências, de modo a tornar o processo de aprendizagem o mais natural possível e, por conseguinte, eficaz. Dado que esta fase de preparação para a leitura pode levantar algumas dificuldades ao aluno-leitor, nomeadamente se este for principiante, o professor deve não só auxiliá-lo, mas sobretudo fazer notar o valor destas estratégias iniciais, com o objectivo de o aluno progressivamente as usar autónoma e espontaneamente.

## ii. Durante: construir sentido

Após a implementação das estratégias da fase anterior, o aluno centrar-se-á num conjunto de processos com o objectivo de construir um significado coerente para o texto. Nesta fase, o leitor vai testando as hipóteses levantadas à partida, ajustando, se necessário, as previsões iniciais e distinguindo as ideias principais das secundárias (J. P. Vaz, 1998). A identificação das ideias principais é um factor essencial na compreensão, dado que “requer do leitor a compreensão do que já foi lido, um julgamento acerca da importância da informação, e a capacidade para fazer uma síntese dessa informação” (M. F. Sequeira, 1999-b, p. 411).

Nesta fase, deve promover-se “la verificación de las hipótesis formuladas, confrontando significados distintos, suscitando nuevas predicciones... es decir, retroalimentando la comprensión” (R. Grau, 1997, pp. 35-36). A verificação de hipóteses anteriormente levantadas é um factor fundamental na compreensão e faz-se lendo o texto em profundidade, voltando atrás, ou confrontando, por exemplo, a sua leitura com a de outros. Uma estratégia usada nesta fase é a releitura, ocorrendo quando o leitor encontra no texto palavras novas ou factos que se lhe afiguram inusitados, voltando então a reler para confirmar sentidos ou avançar à procura de apoio no contexto (M. F. Sequeira, 1999-b). A estrutura e a forma do texto sugerem também “estratégias de compreensão, seja na organização lógica das informações (macroestrutura), onde surgem relações de causa-efeito, tempo, espaço, consequências, seja na estrutura do tipo do texto ou na linguagem que utiliza” (*Idem*, p. 411).

O aluno aprende a ler adquirindo um comportamento leitor, ou seja, sabendo perguntar e mostrar-se activo frente ao que lê; no fundo a emitir e a verificar hipóteses em situações diversas e tomando consciência das diversas funções da escrita. Aprende ainda a ler adquirindo certas competências, como conhecimentos e uma cultura diversificada, uma boa memória, indispensável para a emissão e verificação de hipóteses.

### iii. Depois: rever e reflectir

O que acontece muitas vezes com os leitores menos capazes é que, mal acabam de ler o texto, não se preocupam em verificar se o compreenderam ou não. Ora, este deve ser precisamente um aspecto a ter em conta, na medida em que é, nesta fase, que se medita sobre o texto, se verifica se os objectivos foram atingidos, se vê se houve ou não lógica no conjunto da informação aprendida e se sintetizam as ideias principais (J. P. Vaz, 1998). É importante que se ensine o aluno a fazer perguntas sobre a sua própria compreensão, perguntas essas que “servem para um bom leitor construir uma nova estratégia de revisão do texto e consequentemente da sua compreensão” (M. F. Sequeira, 1999-b, p. 411).

Nesta fase, deve fomentar-se “una comprensión global, una síntesis del significado y una interpretación en sentido amplio, mediante preguntas que promuevan la reflexión, debates, discusiones...” (R. Grau, 1998, p. 36). Muitas das técnicas utilizadas para avaliar a compreensão global dum texto requerem um ensino prévio,

como o resumo. O resumo, para além de mostrar se o aluno compreendeu ou não, reflecte simultaneamente outras competências cognitivas complementares (J. P. Vaz, 1998). O resumo levanta, todavia, alguns problemas, pois depende de alguns factores como o conhecimento da estrutura do texto e a identificação das ideias principais, distinguindo-as das acessórias, pelo que “os leitores mais jovens e inexperientes tendem a copiar partes do texto, a utilizar uma dimensão do texto alargada, sem perceber o que é um sumário ou o que deve fazer parte dele” (M. F. Sequeira, 1999-b, p. 412). Neste sentido, a utilização desta estratégia implica uma planificação conveniente, desembocando nas estratégias anteriormente referidas.

Pelo que ficou dito, verificámos que o ensino da compreensão deve ser levado a cabo ao longo do processo de leitura, o que exige dos agentes educativos uma planificação prévia, para, posteriormente, poderem conduzir os discentes a uma melhor compreensão do conteúdo do texto, já que “os leitores que usam estratégias de compreensão antes, durante e depois da leitura, têm um maior sucesso quer no domínio linguístico quer no domínio da compreensão leitora quer na aprendizagem em geral” (M. F. Sequeira, 1999-b, p. 412).

É, em suma, importante “o uso sistemático de estratégias e de actividades dirigidas para a decifração (correspondência letra/som, segmentação e reconstrução silábica, segmentação e reconstrução fonémica) e estratégias e actividades dirigidas para o reconhecimento global do significado da palavra, mas sempre incorporadas em actividades de extracção do significado de um texto significativo para a criança” (I. Sim-Sim, 2001, p. 31).

O ensino da compreensão leitora não deve ficar, porém, por aqui, pois diferentes autores consideram fundamental que o aluno se torne progressivamente consciente dos seus processos cognitivos, para, em resultado dessa consciência, poder monitorizar e regular a sua própria compreensão (J. P. Vaz 1998). O ensino da leitura implica, desta forma, “ensinar a auto-monitorizar a própria leitura e, enquanto os dois primeiros anos de escolaridade são dedicados ao percurso que vai da leitura logográfica à leitura ortográfica, o ensino de estratégias de auto-monitorização deverá estar presente durante toda a escolaridade” (I. Sim-Sim, 2001, p. 31).

Nesta linha de pensamento, mais do que responder a questões sobre o texto ou a exercícios propostos pelo professor, “os alunos devem ter consciência do modo *como respondem* a tais perguntas, das *estratégias usadas* para responder e da forma *como*

usam essas estratégias” (J. P. Vaz, 1998, p. 111). Em consequência, um dos objectivos do professor deve ser levar os alunos a compreenderem o valor das estratégias aplicadas, de forma a poderem aplicá-las posteriormente, sem a necessária indicação ou apoio do docente.

Esta importância que as concepções actualmente dominantes atribuem à metacognição permitem ao aluno seleccionar e utilizar os processos cognitivos adequados (J. P. Vaz, 1998). É importante, contudo, distinguir processos cognitivos de metacognitivos, pois enquanto os primeiros ainda que realizados são desconhecidos pelo leitor, os segundos permitem planificar, avaliar e regular a sua própria aprendizagem (L. Belmonte, 1997).

Assim, podemos afirmar que a metacognição se relaciona com os conhecimentos que o leitor tem sobre as estratégias e outros recursos necessários para se obter sucesso na actividade leitora e com a auto-regulação da compreensão (J. Giasson, 1993). No que se refere ao primeiro aspecto, são importantes os conhecimentos sobre a pessoa, sobre a própria actividade leitora, sobre as estratégias adequadas a seleccionar para se compreender um texto, e os seus interesses. A auto-regulação, por outro lado, confere ao leitor a possibilidade de verificar se está a compreender bem um texto, avaliando, testando e detectando as falhas, e, por conseguinte, seleccionar a estratégia mais adequada para superar a falha detectada.

A metacognição pode, desta forma, definir-se “como el conocimiento que tiene el lector acerca de las propias estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y el control que ejerce sobre las mismas para que su comprensión lectora sea óptima” (A. Vallés Arándiga, 1997, p. 156). Do processo de metacognição, fazem parte três estratégias, que vão de encontro às fases que devem compor o próprio processo de ensino da leitura (A. Vallés Arándiga, 1997, pp. 156-157):

1. Estratégias de planificação, que “son todas aquellas que se consideran previas al inicio formal del acto lector. Preparan al alumno a afrontar la lectura con unas *herramientas* o técnicas facilitadores para la comprensión de la lectura”.

2. Estratégias de supervisão, que “consisten en controlar el proceso lector a través de las estrategias que previamente se habían establecido en la fase anterior”, como reflectir sobre os objectivos formulados, detectar aspectos importantes e identificar as causas da não compreensão.

3. Estratégias de avaliação, que ocorrem no final do processo de leitura, através da formulação de questões, como: o que é que compreendi? Onde é que tive

dificuldade? As estratégias que empreguei serviram para alguma coisa? Facilitaram a compreensão ou não?

O ensino e treino das estratégias visam tornar o leitor consciente do seu processo de compreensão, dos factores que o influenciam, das falhas que podem surgir e das estratégias que se podem empregar para as superar (L. Belmonte, 1997). As estratégias metacognitivas são, assim, um meio de desenvolver habilidades que permitem ao leitor levar a cabo uma tarefa com eficácia. Enquanto as estratégias cognitivas são uma espécie de plataforma de todo o processo de aprendizagem, as metacognitivas, como portadoras da intencionalidade que guia o aluno-leitor, são aquelas que configuram a capacidade para se realizar uma aprendizagem significativa (*Idem*). Aqui reside precisamente uma das diferenças entre o bom e o mau leitor, pois o primeiro tem consciência dos fins, dos processos e das estratégias de leitura, que lhe permitem ler eficazmente, ao contrário do mau leitor. Na verdade, um bom leitor, para além de utilizar uma rápida decodificação, fluidez, vocabulário considerável, serve-se de estratégias diversas, enquanto o mau leitor focaliza a atenção na decodificação de símbolos gráficos, não apreende a estrutura do texto, não avalia a sua leitura e não automatiza as capacidades necessárias, ou seja, não utiliza estratégias de compreensão (M. F. Sequeira, 1999-b).

Um outro aspecto assaz importante ligado a esta relevância que deve ser conferida à metacognição tem a ver com a necessidade do aluno conhecer os objectivos da leitura: O quê? Porquê? Como? Quando? (J. Giasson, 1993). Assim, o ensino da leitura deve ser explícito, passará por uma definição da estratégia a utilizar e o ensino da mesma (o quê?); por uma breve explicação aos alunos, dizendo porque é que a estratégia é importante e qual a sua utilidade para os ajudar a serem melhores leitores (porquê?); pelo ensino directo do modo como a estratégia opera, explicitando, em primeiro lugar, como procede para utilizar a estratégia; interagindo com os alunos e orientando-os para o domínio da estratégia, depois; e, finalmente, consolidar as aprendizagens e favorecer a autonomia dos alunos (como?); e pela explicitação das condições em que a estratégia deve ser utilizada e ainda como avaliar a sua eficácia (quando?).

De facto, “es básico que el alumno sepa hacia dónde nos dirigimos, por qué nos dirigimos hacia unas consecuciones determinadas y qué esperamos en relación a las actividades propuestas. Conocer los objetivos va a conferir sentido y significado a la

actividad lectora e va a permitir la evaluación, también, de los resultados de la misma.” (J. Serra Capallera & C. Oller Barnada, 1997, pp. 25-26).

O modelo de ensino da leitura aqui defendido visa sobretudo levar o aluno à aquisição da autonomia. O percurso deste modelo compreende três grandes etapas: “1) o tomar a cargo da responsabilidade pelo professor; 2) a passagem gradual da responsabilidade do professor para o aluno; 3) o tomar a cargo da responsabilidade pelo aluno” (J. Giasson, 1993, p. 55). Este modelo confere ao professor o papel de planificador da actividade, que deve ir de encontro às necessidades do aluno, conferindo-lhe pouco a pouco autonomia, aprendendo a utilizar as suas estratégias em diferentes situações. No fundo, o que se pretende com este modelo de ensino é mostrar que a aprendizagem de estratégias de leitura é fundamental para se adquirir uma boa competência de leitura, principal objectivo a perseguir com o ensino da leitura, tantas vezes condicionado pelo fraco domínio do vocabulário, pela falta de fluidez na leitura que afecta a memória de curto prazo, pelo desconhecimento da estrutura do texto, pela atitude passiva do aluno e não desenvolvimento do seu espírito crítico e das capacidades metacognitivas.

Estes factores são, sem dúvida, limitadores da aquisição da competência de leitura. Na verdade, é fundamental que o aluno conheça o mínimo de vocabulário, fazendo uso quer do contexto interno quer do contexto externo para decodificar o significado de alguns vocábulos desconhecidos. É essencial, também, que o aluno leia com segurança e fluidez, pois “si la descodificación es muy lenta o dificultosa, esta exigirá un alto grado de esfuerzo que puede llevar o alumno a perder el significado global de lo que lee” (J. Serra Capallera & C. Oller Barnada, 1997, p. 25). É ainda importante que o aluno conheça bem a estrutura de um texto, bem como as suas características gráficas e linguísticas, já que esse conhecimento condicionará a selecção de estratégias leitoras. Na mesma medida, é imperioso que o discente adopte uma atitude crítica diante do texto, confrontando a nova informação com a que já possuía. Finalmente, dada a importância da metacognição, muitas vezes responsável pelas dificuldades ocorridas na compreensão, já que os alunos não sabem onde falham, não adoptando estratégias de remediação, devia levar-se o aluno a conhecer e a dominar progressivamente a ferramenta que lhe permita “aprender a aprender” com plena autonomia, devendo o processo educativo centrar-se no aluno (L. Belmonte, 1997). E é na sala de aula, seja ela de língua materna ou de qualquer outra área do currículo, que adquire sentido o ensino e aprendizagem das estratégias leitoras. As estratégias de

compreensão da leitura são importantíssimas, em primeiro lugar, porque “permitem ao leitor organizar e avaliar a informação derivada do texto, ao mesmo tempo que desenvolve outras estratégias cognitivas para melhorar a atenção, a memória e a aprendizagem” e, em segundo lugar, porque “são controladas pelo leitor e usadas selectivamente” (M. F. Sequeira, 1999-b, p. 409).

Parece-nos, pelo exposto, fundamental não só dotar o aluno de estratégias leitoras que vão permitir uma melhor compreensão, como levá-lo a tomar consciência da importância das mesmas, usando-as cada vez mais autonomamente. A metacognição é extremamente importante, até porque “no restringe su influencia a las actividades curriculares, sino que se proyecta a la forma en cómo el individuo piensa, procesa la información, la almacena, la recupera, etc.” (L. Belmonte, 1997, p. 272).

Em suma, uma vez que a leitura é vista como um processo interactivo, deve ser ensinada como tal. De facto, associada à concepção de leitura aparece naturalmente associada a concepção de como se processa a sua aprendizagem, ou seja, se a concepção de leitura tem em conta o papel cada vez mais activo do leitor, é precisamente nele que se deve centrar todo o processo de ensino-aprendizagem. É fundamental, pois, que o aluno deixe de ter um papel passivo no processo ensino-aprendizagem e se tenham em conta as suas capacidades de mobilização dos seus próprios conhecimentos e estratégias (M. F. Sequeira, 1999-a).

Assim, para que os alunos possam aprender a ler, é importante que encontrem sentido naquilo que lêem, pelo que é essencial que os textos seleccionados tratem de assuntos que conheçam minimamente e que o vocabulário seja relativamente conhecido (R. Grau, 1997). Para que o ensino-aprendizagem decorra com sucesso, é imperioso que o aluno conheça os objectivos da leitura, decodifique com fluidez, releia, faça uma avaliação do confronto dos novos conhecimentos com os conhecimentos prévios, distinga o que é fundamental do que é menos relevante, em relação aos objectivos da leitura, construa um significado global, elabore hipóteses, tire conclusões, e, em relação à estrutura do texto, reconheça a organização retórica do mesmo, activando os seus conhecimentos acerca dessa organização. O aluno deve também paulatinamente ser capaz de auto-regular a sua leitura, seleccionando as estratégias mais adequadas em função dos objectivos pretendidos.

## 6. Conclusão

Tendo em consideração o que se foi afirmando nos pontos anteriores, podemos concluir que as investigações em torno da leitura muito têm contribuído para deixar de se considerar a leitura apenas como uma decodificação de grafemas. Dessas investigações merecem especial destaque as realizadas na área da psicologia cognitiva e da psicolinguística, que acarretaram uma nova visão “no que respeita ao estudo dos processos mentais de aquisição e processamento de conhecimento, contra as observações superficiais de comportamentos do passado” (M. F. Sequeira, 1999-b, p. 408). Os investigadores passaram, então, a centrar a atenção na compreensão leitora, concluindo-se que o leitor compreende o que lê em função dos seus conhecimentos prévios, tornando-se capaz de tomar decisões no que toca às hipóteses a considerar no percurso da compreensão (Hittleman, D. & Hittleman, C., 1983; M. F. Sequeira, 1999-b).

As investigações levadas a cabo no âmbito da psicolinguística tiveram obviamente implicações pedagógico-didáticas. De facto, “a psicolinguística, ao estudar os processos psicológicos que se produzem quando nós utilizamos a linguagem, ao estudar o processo de génese e desenvolvimento da leitura, está a indicar-nos um tipo de abordagem do ensino-aprendizagem da leitura, que se apoia no indivíduo e nas suas relações consigo mesmo, com o meio e com a língua” (M. F. Sequeira, 1989-a, p. 66). Significa, portanto, que deixou de se considerar o leitor como um ser passivo, para passar a ser visto como um leitor que actua com os seus conhecimentos linguísticos, culturais e sociais. Começou a trabalhar-se a leitura de forma diferente, deixando esta de ser vista apenas como um recurso de ensino e passando a desenvolver um papel fundamental, no crescimento e construção da personalidade do aluno. O discente passou (ou deve passar), assim, a ser o centro da aprendizagem, transformando-se por consequência a leitura no resultado de uma criação pessoal, própria do pensamento construtivo.

A pedagogia da leitura evoluiu bastante nos últimos anos, graças aos trabalhos desenvolvidos a partir da psicolinguística, nomeadamente os de Kenneth Goodman e de Frank Smith, que centram a sua atenção na compreensão leitora. De facto, os modelos defendidos pelos autores trouxeram um contributo importante à didáctica da leitura, que nem sempre é aproveitado pela escola. Será que se ensinam, pois, os alunos a tomar o título e o tema do texto como uma primeira orientação? Será que os alunos são treinados

a utilizarem a informação não visual? Será que se ensinam os alunos a utilizarem estratégias que facilitem a compreensão leitora? Será que se ensinam os alunos a admitirem hipóteses e a desenvolverem expectativas?

Sendo o objectivo principal da leitura a compreensão (K. Goodman, 1994), é fundamental que o ensino-aprendizagem da mesma esteja centrado nesse objectivo. Para tal, é essencial que se ensine o aluno-leitor a descobrir o que já sabe (A. Franco, 1998), ou seja, é importante que o professor dê, logo à partida, atenção aos conhecimentos prévios do aluno acerca do tema do texto, que são determinantes para a compreensão, pois quantos mais conhecimentos e experiências o aluno possuir que funcionem como pré-requisitos, melhor compreenderá o texto. Por outro lado, é importante que os temas, a propor para leitura, tenham em conta a sua experiência linguística (não se pode olvidar que quando os alunos aprendem a ler, já utilizam a língua com competência, pelo que a capacidade de leitura deve desenvolver-se a partir dessa competência), de modo a organizar melhor os seus esquemas cognitivos, obtendo por consequência melhores resultados.

É também importante que se motive o aluno para a leitura, o que pode passar, por exemplo, pela selecção de textos diversos, que digam algo aos alunos e que lhes permitam exercitar estratégias distintas (de reconhecimento ou iniciação, amostragem e selecção, inferência, previsão, confirmação/inferência e integração), estratégias essas que lhes devem ser ensinadas.

Devem ensinar-se ainda os alunos a saberem recolher a informação não visual, ou seja, devem ser treinados a economizar a informação, melhorando dessa forma a eficácia leitora. A atenção do aluno deve estar focalizada no significado, enquanto os restantes elementos, como as letras ou as palavras, só devem deter a atenção do leitor se encontrar dificuldades na obtenção de significados.

O professor, em suma, “deverá ser um profundo conhecedor de todo o processo que tem lugar no acto de leitura, para desse modo melhor auxiliar a criança (o aluno) no desenvolvimento da competência nele envolvida” (L. M. Silva, 2002, p. 140).

Em suma, a leitura tem sido objecto de inúmeras investigações que procuram explicar o processo de leitura. O que se pretende, no fundo, é “entender a natureza e o desenvolvimento dos processos básicos de leitura para daí derivar uma metodologia de ensino/aprendizagem que promova não só o sucesso escolar dos alunos, mas que ajude a formar cidadãos literatos que, depois do período de educação escolarizada, sejam leitores críticos, capazes de auto-regular os seus processos cognitivos de modo a saber

escolher as estratégias necessárias a cada situação de Leitura” (M. F. Sequeira, 1988, p. 73).

São, assim, objectivos do ensino da leitura não apenas o sucesso escolar, mas, sobretudo, o sucesso educativo. O objectivo não é levar o aluno a aprender a ler por aprender, mas aprender a ler para aprender. Deste modo, a leitura não se apresenta como um obstáculo a superar, mas antes como uma janela que se abre e que permite ao aluno conhecer-se e conhecer o mundo que o rodeia. A leitura é, na verdade, extremamente importante, pois é a pedra basilar do sucesso educativo, ou seja, só se consegue formar e preparar plenamente um indivíduo para viver em sociedade através da leitura. Assim, na escola, é imprescindível que o aluno aprenda a ler e assimile também estratégias diversificadas de leitura, que lhe permitam ser autónomo após o período de aprendizagem, podendo aprender por si só.

Para tal, há que criar situações que propiciem o interesse pelo livro e pela leitura. A motivação assume, pois, um papel fundamental para que o aluno possa manter e ganhar o gosto pela leitura. Os assuntos devem ser do interesse do aluno, ou seja, o aluno deve sentir que aquilo que lê tem repercussões na sua vida pessoal. Assegura-se, desta forma, a auto-aprendizagem através da leitura, já que o aluno mais tarde recorre à sua enciclopédia de leitor construída ao longo do seu percurso escolar. A aprendizagem da leitura não depende tanto do método, mas antes da motivação que se implementar.

O aluno deve sentir que ler é tão natural como falar, andar, correr...

## **CAPÍTULO V**

### **FORMAÇÃO DE LEITORES**

#### **1. Importância da leitura no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade**

Embora não possamos ignorar que a classe, a etnia e o sexo condicionam fortemente as estruturas sociais e económicas de uma nação (M. L. Sousa, 1999; 2000), não podemos deixar de corroborar a ideia de que a leitura tem um papel bastante positivo no progresso cultural, social, económico e político da sociedade. De facto, sendo a nossa sociedade unanimemente apelidada de grafocêntrica, a competência de leitura é fundamental para o indivíduo e, portanto, para a sociedade.

Actualmente, ecoam múltiplas vozes que conferem à leitura exactamente valores benéficos para a sociedade em domínios de índole distinta.

Convém, apesar de tudo, ressaltarmos que estes valores atribuídos à leitura expressam amiúde a visão dos grupos sociais mais poderosos, ou seja, os valores da leitura que prevalecem são aqueles que lhes atribuem as classes dominantes, que se apresentam bastante distintos dos das classes dominadas. Nesta linha, “enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas vêem-na pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida” (M. Soares, 1991, p. 21). Significa isto que os valores atribuídos à leitura diferem de estrato social para estrato social, pois enquanto para uns a leitura tem um interesse utilitário para outros ela apresenta-se como uma forma de emancipação (M. L. Sousa, 1999; M. Soares, 1991).

Como os valores que prevalecem são por norma os conferidos pelas classes dominantes, “o acesso à escrita pelas camadas populares pode, por isso, significar a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, a sujeição ao saber e ao discurso do dominante” (M. Soares, 1991, p. 22). Desta forma, a alfabetização apresenta-se como um passo que pode destituir as classes dominadas desse seu discurso. Aliás, a própria “propagação da escola e a valorização da alfabetização, enquanto etapa básica e imprescindível do ensino, coincidiram com a instalação plena da economia capitalista e da sociedade burguesa” (R. Zilberman & E. T. Silva, 1991, p. 12), o que contribuiu para a consolidação da burguesia enquanto estrato social dominante.

À leitura pode, então, ser imputada uma função social distintiva e discriminatória, já que às políticas que promovem o seu desenvolvimento “subjazem sempre motivações ideológicas, económicas e sociais específicas dos contextos históricos particulares” (M. L. Sousa, 1999, p. 129).

A leitura, contudo, para além de se poder apresentar como um instrumento de controlo dos estratos sociais detentores do poder, contribuindo para a inculcação ideológica dessas classes dominantes, pode também apresentar-se “na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural” (R. Zilberman & E. T. Silva & R. Zilberman, 1991, p. 112).

Serviram estas considerações iniciais para a tomada de consciência do perfil político de que muitas vezes se reveste a leitura, pelo que os professores e outros educadores “desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de *reprodução* e, ao mesmo tempo, do espaço de *contradição* presentes nas condições sociais de leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere” (M. Soares, 1991, p. 28).

É fundamental, portanto, que se saiba antes de tudo o que é que significa ler para cada indivíduo e para cada grupo social bem como conhecer as condições sociais de acesso à leitura e de produção de leitores. A leitura deve, em suma, ser encarada como uma prática socialmente construída, pelo que “nem sentidos nem práticas nem valores sobre a leitura podem ser dissociados daquelas condições em que a construção do leitor se processa” (M. L. Sousa, 1999, p. 131).

Apesar dos valores atribuídos à leitura poderem ser distintos, eles são sempre valores que devem ser considerados.

Significa, por conseguinte, que, apesar de tudo, podemos considerar que a capacidade de leitura, embora não colocando em causa a sobrevivência, condiciona sobremaneira a inserção social do indivíduo. Na verdade, “la lectura es un medio por el cual podemos mejorar la calidad de vida, ya que nos mantiene informados de todo lo que nos interesa y de cuanto acontece en nuestro alrededor, es un hábito que propicia el desarrollo de nuestra capacidad intelectual y espiritual en general, ya que cuando las

personas leen adquieren conocimiento, dando como resultado una cultura más amplia que llega a ser para el individuo una satisfacción personal” (L. Barrera, 2000, p. 1).

A leitura desempenha, portanto, um importante papel no desenvolvimento e enriquecimento da personalidade do indivíduo, “promovendo autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e abertura às muitas perspectivas por que se pode representar e analisar o real” (M. L. Magalhães, 2000, p. 70), aspectos de importância fulcral na educação e ensino.

A leitura contribui, então, para a formação completa do indivíduo, já que a restrição da competência linguística não possibilita a sua realização integral, limita o acesso ao conhecimento, à criação e fruição cultural, reduzindo também a participação na sociedade, ou seja, o cidadão fica privado de um importante instrumento que poderá contribuir para a construção da sua identidade e para ter um papel mais activo na sociedade.

Sendo fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, a leitura é, por consequência, um veículo privilegiado de desenvolvimento e humanização da sociedade (M. J. Salema, 1998), pois a quantidade e a qualidade do que se lê é a base do alto ou baixo nível intelectual de um país, o que, por sua vez, é uma espécie de suporte para um maior ou menor desenvolvimento social, económico e cultural de uma nação.

Revestindo-se, assim, a leitura de um carácter tão importante, é fundamental termos consciência que não se nasce leitor e que nunca se está completamente formado. Neste sentido, é imperioso que se dotem os alunos da capacidade de ler, que não se traduz simplesmente na aprendizagem de técnicas de decifração, e que se pugne para que o acto de ler faça parte do dia-a-dia do aluno. Na formação de leitores, há duas instituições que têm um papel insubstituível: a família e a escola.

## **2. O papel da família e da escola na formação de leitores**

### **2.1. A família**

Actualmente todos os conhecimentos do homem se escrevem, pelo que se torna importante elaborar estudos acerca dos factores que determinam o fomento da actividade leitora e quais os ambientes estimulantes propícios à actividade leitora. Tem

vindo a notar-se, de facto, cada vez mais uma preocupação social com os hábitos e práticas de leitura, que “tem sido acompanhada pela eclosão de estudos que, em diferentes campos e de diferentes ângulos, tomam a relação dos sujeitos com os livros e com a leitura como seu objecto de pesquisa mais ou menos imediato” (M. L. Sousa, *et al.*, 2000, p. 27).

Nesses estudos, tem-se constatado que há alguns factores que se relacionam com os hábitos de leitura de uma população ou de uma pessoa, como é o caso dos hábitos de leitura da família em que o indivíduo nasceu, o preço dos livros, o acesso mais ou menos fácil ao livro, a frequência de bibliotecas, o valor que a própria sociedade atribui ao livro e a preocupação do sistema educativo com a implementação do hábito de leitura.

O contacto da criança com o livro no seio familiar é muito importante, pois a criança vai-se apropriando de determinadas competências essenciais para a aprendizagem da leitura. A investigação científica tem vindo, nesta linha, “a corroborar algo que se intuía da experiência com crianças, isto é, que os contactos, que as interacções de todo o tipo e desde tenra idade com os livros e com a literatura são da maior importância no despertar, construir e consolidar atitudes comunicativas com o escrito, na formação de hábitos de leitura que perdurem pela vida fora” (M. F. Sequeira & M. L. Magalhães, 2000, p. 79). De facto, as oportunidades culturais que a família oferece à criança, como livros, revistas, jornais e jogos despertam na mesma a necessidade e o interesse pela leitura (M. F. Sequeira, 1989-a; 1997).

Para além de ser importante o proporcionar o acesso aos livros ou materiais de leitura é também relevante que os próprios pais dêem o exemplo, ou seja, que leiam, que partilhem as suas leituras. De facto, “os pais que lêem, respondem a perguntas, estimulam a resolução de problemas, dão sugestões, apreciam as discussões, são pais que proporcionam aos filhos um ambiente ideal para a imersão no livro” (M. F. Sequeira, 1989-a, p. 63).

A leitura começa, pois, com uma história que se ouve na infância contada carinhosamente pelos pais ou pelos avós. E é a este aspecto que deve ser dada continuidade, sob pena de se perder o leitor-ouvinte, que não adormecia sem a sua história.

Um outro factor importante para a aquisição do hábito de leitura é, com certeza, o acesso ao livro. Se a criança tiver um acesso facilitado ao livro, certamente terá maiores probabilidades de se tornar um leitor assíduo ou de se interessar mais pela

leitura do que uma criança que se vê privada de livros desde os primeiros tempos, no seio da família. Neste contexto, a pobreza é, sem dúvida, um factor inibidor, pois priva o acesso a bens materiais e a bens culturais.

Para colmatar esta lacuna, as bibliotecas (em primeiro lugar, as públicas com uma secção infanto-juvenil, e, posteriormente, as escolares) têm um papel relevante, que deve ser interiorizado pelas comunidades locais e escolares.

## **2.2. A escola**

A leitura está umbilicalmente vinculada à escola (M. L. Sousa, 1999), pois desde sempre se associou a escola à leitura. E é, por norma, nesta instituição que se adquire a capacidade de ler.

A escola tem, deste modo, um papel determinante na formação de leitores, mas não podem ser esquecidas as relações de interdependência que tem com outras instituições, como é o caso, por exemplo, da família. Assim, na escola deve ser dada continuidade ao trabalho desenvolvido na família e não o contrário, ou ainda minimizar as lacunas oriundas do ambiente familiar.

Apesar de a escola ser o lugar privilegiado para a aprendizagem, ela não deve desempenhar sozinha essa tarefa já que compete com outros meios bastantes mais atractivos e manipuladores, como a televisão, os computadores, as consolas... Têm também uma importante palavra a dizer as autarquias, os clubes recreativos e culturais, associações locais, os meios de comunicação social, etc. Com a colaboração destas e outras entidades, a escola estará em condições de, à semelhança das bibliotecas públicas, promover a leitura, formar leitores, fazer uma distribuição equitativa da cultura, empenhando-se afincadamente “no combate sério à exclusão social, na participação na diminuição de diferenças, no assegurar de uma equilibrada distribuição nas formas de aceder a novas oportunidades, na criação de condições para o aprofundamento da cidadania” (M. L. Sousa, 1999, p. 132).

A escola actual, contudo, nem sempre tem sido capaz de atenuar as desigualdades pré-existentes, decorrentes da família, do meio, da raça, do sexo, etc. Por outro lado, sendo a escola um espaço privilegiado de formação de leitores, não parece estar a levar a cabo essa tarefa, já que, à medida que os alunos progridem na

escolaridade, vão perdendo o gosto pela leitura (R. V. Castro & M. L. Sousa, 1996), quando devia acontecer precisamente o contrário.

É verdade que a escola e a leitura parecem indissociáveis, mas também não é menos verdade que o gosto pelo acto de ler vai decrescendo à medida que se avança na escolaridade, apesar da atenção que os professores procuram prestar à leitura.

Ainda que os professores dispensem atenção à leitura, as práticas levadas a cabo pelos docentes nem sempre têm conseguido formar leitores competentes e rendidos à leitura (E. Amor, 1993). Significa isto que, muitas vezes, os professores adoptam, nas aulas de língua materna, sempre as mesmas estratégias, ou seja, selecciona-se um texto de um manual, analisando-se posteriormente com os alunos e, se possível, elabora-se uma composição relacionada com o texto.

Este é, sem dúvida, o padrão da aula de língua materna, que “corresponde a uma prática muito enraizada e da qual tem resultado um produto final não muito feliz” (I. M. Duarte, 2001, p. 25). É uma aula-tipo, onde o manual escolar, muitas vezes bastante pobre e empobrecedor, tem nas aulas de língua materna um peso excessivo, o que acarreta consequências funestas ao nível da competência da leitura bem como ao nível do prazer de ler, dado que o seu uso exclusivo é limitativo em termos de textos, em termos de actividades a realizar e em termos da interacção professor-aluno (M. L. Sousa, 2000).

Neste sentido, é imperiosa a utilização de “outro tipo de materiais, mais ricos e mais variados linguisticamente” (I. M. Duarte, 2001, p. 26), como jornais, revistas, DVD’s, CD’s, etc.

Parece-nos, pois, que os métodos e os materiais de aprendizagem são praticamente impostos, ou seja, o professor é teoricamente livre na sua escolha, mas, na prática, nada se passa assim (M. Lobrot, s/d).

### **2.2.1. A leitura como uma prática curricular transversal**

A tarefa de formação de leitores não pode, nem deve ficar apenas a cargo dos professores de língua materna, pois “90% de los barcos escolares que encallan antes de llegar a puerto están siendo torpedeados por problemas relacionados con la lectura” (K. Osoro, 2002, p. 1). De facto, não é possível aprender-se adequadamente se não houver uma relação positiva com os livros e se a compreensão leitora não estiver

suficientemente desenvolvida, ou seja, se o aluno não tiver sequer uma leitura compreensiva não será capaz de realizar tarefas muitas vezes pouco atractivas e motivantes como a resolução de um problema matemático. Os alunos dão-se mal, bastantes vezes, com os números, porque há simplesmente um problema de compreensão leitora, pois se o aluno não entende o enunciado, não se pode saber se o mesmo tem capacidade, dificuldade ou inaptidão (K. Osoro, 2002).

Por aqui, se constata que a leitura não pode ser apenas uma tarefa da disciplina de língua materna, já que não é somente com o contacto com o livro e com a leitura, nas aulas de Língua Portuguesa ou de Português, que se formam leitores (M. F. Sequeira *et al.*, 2000; A. Rodrigues, 2000). A leitura não pode circunscrever-se a actividades levadas a cabo nas aulas de língua materna, uma vez que a leitura desenvolve capacidades cognitivas com repercussões em todas as áreas do saber.

A leitura assume, então, um carácter transversal, visto que os sucessos escolar e educativo do aluno dependem da sua aquisição. De facto, todo o saber transmitido em todas as aulas está preservado na escrita e o acesso a esse saber bem como a própria avaliação implicam a leitura. O domínio da leitura é extremamente importante, pois é a chave do currículo, o que significa que os alunos, com dificuldades de leitura e escrita, estão em desvantagem não só em Língua Portuguesa, mas em todas as áreas disciplinares.

Alguns estudos têm mesmo comprovado que o fraco domínio da leitura influencia negativamente outras áreas. Na generalidade, quando os alunos não revelam boa competência de leitura, não demonstram também, grande sucesso na matemática e nas ciências (G. Ramalho, 2001; JN, 2.07.03).

Assim, uma vez que “o insucesso na aprendizagem da leitura constitui uma das principais causas da repetência e do atraso escolar das crianças” (M. M. Teixeira, 1989, p. 69), o aluno não pode continuar a “exercitar práticas de leitura somente na aula de língua materna mas, também, e nos diversos níveis de escolaridade, em todas as disciplinas, pois cada uma delas impõe uma estratégia própria de leitura” (M. F. Sequeira, 2000-c, pp. 55-56), ou seja, a formação de leitores não pode restringir-se a uma acção levada a cabo na aula de Língua Portuguesa ou Português.

Se tivermos em conta o que afirmamos, parece evidente que a leitura perpassa todas as disciplinas do currículo. Sem o domínio da mesma, ficam mais difíceis o estudo e a pesquisa. É preciso, portanto, que todos os docentes, cada um na sua disciplina, promovam actividades diversificadas que envolvam a leitura e que tenham

consciência que aprender a ler exige o domínio de uma capacidade estratégica que regula as acções em função dos objectivos e intenções de leitura (M. L. Sousa, 2000).

### **2.2.2. O papel do professor**

Embora a leitura seja um instrumento transversal a todo o currículo, é na disciplina de língua materna que a tarefa de formar leitores está mais presente. Deste modo, os professores de língua materna têm “uma enorme responsabilidade e não podem desempenhar a sua missão correctamente se não possuírem a noção da importância da dificuldade dos problemas que devem resolver, por um lado, e se não dispuserem de uma informação suficiente no tocante a todas essas questões, por outro” (G. Mialaret, 1997, p. 19). Decididamente, o professor de língua materna tem de conhecer todo o processo de leitura, tem de possuir conhecimentos sobre psicolinguística, as estratégias de aprendizagem, tem de saber e tem de conhecer o aluno (M. F. Sequeira, 1998).

É, pois, fundamental que os professores de língua materna conheçam todo o processo de aprendizagem da leitura, “pois a concepção que se tem de um processo – seja ele qual for – influencia sua operacionalização na prática e os valores daí decorrentes” (T. Silva & R. Zilberman, 1991, p. 113). Para tal “é necessário que seja dada prioridade absoluta à investigação sobre leitura, quer iniciando projectos de longa envergadura e extensão com o objectivo de entender as dimensões literárias necessárias a um mundo de fugazes, imprevistas e estranhas informações tecnológicas, onde as diferentes ciências se cruzam e apresentam necessidades profissionais que exigem novos níveis de literacia, quer projectos imediatos de aprendizagem, ensino e avaliação nas nossas escolas” (M. F. Sequeira, 2000-c, p. 56). Os professores devem conhecer os mecanismos de aprendizagem da leitura e os passos que conduzem à criação de bons leitores. É importante, neste sentido, investigar na área da leitura, pois a formação “inerente a esta investigação não é apenas oferecida na formação inicial de professores, mas tem de ser proporcionada durante uma formação permanente, sem a qual nenhum profissional, nos dias de hoje, consegue conciliar-se consigo próprio e com o trabalho que lhe é exigido pelas flexibilidades profissionais” (*Idem*, p. 57).

A formação dos professores é, pois, fulcral. É assim em todas as áreas do conhecimento e a leitura não é certamente uma excepção. Os professores, para

ensinarem a ler, têm de ter formação específica. Precisam de estudar e de ter conhecimentos relativos à psicolinguística, à aquisição e desenvolvimento da linguagem e ao processo de leitura; no fundo, “têm de ter conhecimentos profundos nos domínios de referência da disciplina que ensinam” (I. M. Duarte, 2001, p. 26). Os professores devem ter também uma boa formação linguística, o que é imprescindível num professor de línguas, para que se possa garantir uma maior eficácia no processo ensino-aprendizagem, na medida em que a mesma fomenta a capacidade e gosto para estudar a língua (F. I. Fonseca, 1998).

A formação de professores deve apoiar-se em “planos curriculares que privilegiem a competência científica, a competência pedagógica e a competência de gestão do processo educativo” (M. F. Sequeira, 1991, p. 351), de modo que o docente possa orientar e ajudar o discente a desenvolver a sua aprendizagem, de forma progressivamente autónoma, de acordo com as circunstâncias e com os programas escolares.

Neste sentido, na formação de professores de Português, numa disciplina de didáctica, deviam existir como objecto de estudo tanto a leitura como a escrita, pois “à volta destes temas, desenrola-se o estudo dos fundamentos linguísticos, cognitivos e motores da Leitura e da Escrita não só numa fase de aprendizagem no limiar da escolaridade mas ao longo da vida leitora visto que as estratégias se vão modificando por influência de factores vários, podendo dizer-se que o indivíduo continua a *aprender* a ler ao longo da sua vida” (*Idem*, p. 356).

Só com uma boa formação é que os professores tomarão consciência da importância do que é realmente ler e, conseqüentemente, como se ensina a ler. Só assim se conseguem alterar algumas práticas. Na verdade, se até agora os professores se limitavam a ensinar a ler (entenda-se, a ensinar a decifrar os sinais gráficos) é fundamental que, a partir deste momento, se ensine a fazer uma leitura crítica e compreensiva. A par da decodificação de signos gráficos, devem ensinar-se os alunos a realizarem uma leitura crítica, compreensiva e livre e interessante para o aluno. Se assim não for, todo o trabalho poderá tornar-se inglório, pois o aluno não se tornará autónomo, nem sentirá vontade e necessidade de ler no futuro. Nesta *sociedade da informação*, urge que pugnem pelo desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos de modo que sejam capazes de reflectir, julguem criticamente e não se deixem manipular. Para tal, é importantíssimo que o aluno adquira a competência de leitura, ou seja, o aluno deve tomar consciência de que “leer es tener poder, es verificar, comparar,

criticar en definitiva, ser más libre. Es también dominar la cultura de un mundo que cada vez se abre más, sin fronteras a nuestros ojos, a través de la televisión o de los periódicos” (M. F. Sequeira, 1997, p. 70).

### **2.2.3. Da obrigatoriedade ao prazer de ler**

O professor, para além de ter de conhecer todo o processo de compreensão da leitura, tem também outra função fundamental que é criar nos alunos o gosto pela leitura, seleccionando, por um lado, um livro ou um texto que lhes interesse e, por outro, mostrando-lhes o caminho que lhes permitirá tirar prazer da leitura, partilhando, por exemplo, as suas leituras (D. Pennac, 1998).

O professor tem também de dar o exemplo, tem de ser o modelo de leitor. Não basta apenas pedir aos alunos para lerem. Ele próprio tem de mostrar que lê, que não consegue viver sem a leitura. Para que os alunos leiam cada vez mais, é fundamental que os formadores leiam, pois “quem lê, e gosta de ler, fala das suas leituras. Quem lê, e gosta de ler, usa para os livros as palavras da sua relação com o mundo. Há os que dizem, recomendando: isto é bom; importante; *deves* ler isto; devias ler. No entanto, mais depressa se aventura a ler quem ouve: isto é bonito; disto vais *gostar*” (M. Jorge, 1996, p. 38). Na verdade, não é possível convencer os alunos a lerem se nós próprios – pais e professores – não lemos, pois a motivação leitora “vendrá estimulada por una comunidad que lee, que invita a leer a los otros y hace de la lectura un acto de amor con la palabra, con la cultura y con los otros” (M. F. Sequeira, 1997, p. 73).

É na motivação que reside a verdadeira pedagogia da leitura, a qual, como se tem constatado, se desvanece à medida que o aluno vai progredindo na escolaridade. A leitura, à medida que os anos vão passando, tornou-se uma barreira que o aluno tem dificuldade em vencer na escola. O que se passa com a leitura, pode também aplicar-se à escrita, pois os alunos “não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever” (F. I. Fonseca, 1994, p. 148).

Constata-se, não raras vezes, que quando as crianças entram na escola sentem uma profunda emoção e alegria a partir do momento em que aprendem a ler, pois não é raro encontrarem-se a procurar algo que tenha letras, desde etiquetas a outro material qualquer. Alguma coisa, porém, começa logo a falhar, pois passados alguns meses o hábito leitor começa a desvanecer-se, como já se afirmou. Será culpa da televisão e dos

videojogos? Será culpa da família que não lê e que não se preocupa em fomentar o gosto pela leitura e pelos livros? Sem dúvida que estes aspectos têm a sua influência, mas também não é menos verdade que a escola, com os seus métodos e atitudes, tem dificultado o aumento o gosto pelo livro e pela leitura (K. Osoro, 2002).

A leitura nos primeiros anos é, de facto, para a criança, um horizonte de fantasia e de sonho. Nesta linha, podemos concordar com Marcel Proust (1997, p. 5), quando afirma que “não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgámos passar sem tê-los vivido, aqueles que passámos com um livro preferido”.

Fala-se, hoje em dia, de animação da leitura, que é feita em algumas bibliotecas escolares com algumas actividades, mas isto não é suficiente. Esta animação leitora ficará condenada, se nas aulas só se implementarem estratégias de leitura desmotivadoras, aborrecidas e pouco dirigidas aos interesses dos alunos. É necessário mudarem-se as metodologias dos professores, pois na sala de aula continuam a aplicar-se práticas tradicionais. Diariamente, os alunos têm uma experiência de leitura rotineira e formal. O mesmo é dizer que se utilizam métodos “absolutamente deleznable (todos en la misma página del libro de texto de lectura, en silencio, un alumno lee en voz alta, los demás ni se menean y el profe está a la caza del despistado del turno para mandarle seguir y dejarle en evidencia...)” (K. Osoro, 2002, p. 6). Não se dá oportunidade nem tempo para uma leitura livre, espontânea e informal (sem se pedir nada em troca).

Deste modo, ler não é, por si só, um prazer. Pode sê-lo, mas muitas vezes não passa de uma actividade rotineira, que é imposta e até desagradável.

Ora, se o professor não levar o aluno a desfrutar das fantásticas aventuras presentes em alguns livros ao seu dispor, não será certamente capaz de o levar a ler, a estudar, quando é obrigado.

Postas estas considerações podemos questionar-nos: porque é que a leitura tão livre e gratuita tem de ser ensinada de forma tão rígida na escola?

Não deixa de ser verdade que a leitura, como qualquer actividade de aprendizagem exige esforço, esforço esse que não deve ser ocultado, mas também não deixa de ser menos verdade que esse esforço pode ser atenuado se se seleccionarem textos do interesse do aluno, se se partilharem leituras de que gostámos imenso, se seleccionarmos estratégias diversas, se deixarmos os alunos desfrutarem livremente dos livros, de revistas ou de jornais, ou até mesmo se lhes lermos um texto em voz alta, nós que lemos certamente de forma mais fluída.

Nós, professores, não nos podemos esquecer que “el amor a la palabra escrita, base de todo el desarrollo lector, la mayor parte de las veces nace del cariño, de la emoción, del sentimiento con que un profesor, la madre, el padre o un amigo cuentan una historia larga con sentido” (M. F. Sequeira, 1997, p. 72).

#### **2.2.4. O recurso à biblioteca escolar**

Quando se fala na ausência de hábitos de leitura, “são sempre as funções da escola que se questionam mesmo quando se reconhece que outros factores, nomeadamente o ambiente familiar, são igualmente determinantes na promoção de atitudes favoráveis para com os livros e a leitura” (M. F. Sequeira, *et al.*, 2000, p. 15).

Ainda que se apresente como um dos espaços mais privilegiados para o interesse pela leitura, não é, no entanto, só a família que exerce um papel importante na motivação para a leitura, pois a essa motivação deve ser dada continuidade na escola. Desta forma, “é necessário, então, definir estratégias que possam ser postas em prática no contexto escolar, de forma a tornar a leitura uma actividade suficientemente aliciante para captar o interesse e a adesão dos alunos” (E. Santos, 2000, p. 80). De entre algumas estratégias, é indispensável o recurso à biblioteca escolar, devendo esta ser um espaço aberto, onde o acesso aos livros esteja facilitado e o ambiente convide à leitura. A biblioteca escolar é, de facto, extremamente importante dado que “reúne condições que facilitam a consecução de objectivos de um programa educativo que dê privilégio e operacionalize os princípios de transversalidade que se pretende sustentem o currículo” (M. L. Sousa, *et al.*, 2000, p. 28).

Embora a leitura tenha andado desde sempre associada à escola, ao longo dos tempos, a escola conferiu à leitura um carácter de obrigatoriedade e agora terá de lutar por lhe atribuir um carácter de prazer e de libertação. A escola tem, pois, de criar situações propícias à leitura, “onde as experiências de leitura não sejam *dolorosas*, isto é, que não associem o livro exclusivamente ao estudo e, em consequência, possam ser avaliadas como dignas de serem repetidas” (M. F. Sequeira, *et al.*, 2000, p. 16). Ora a biblioteca escolar apresenta-se exactamente como um dos espaços capaz de criar essas situações, pois é um espaço democrático, de características menos constrangedoras que as salas de aula, desvinculada de quadros disciplinares relativamente rígidos e liberta dos princípios de avaliação. Para tal muito contribui a própria organização do espaço,

que poderá propiciar uma atitude mais descontraída do que a assumida na sala de aula, aproximando-se, assim, o momento de leitura na biblioteca dos momentos de leitura ocorridos em ambientes mais informais, como em casa, na praia, no café, numa esplanada, num jardim...

Em suma, para que se possa proporcionar e explorar o prazer na leitura é fundamental que a escola crie situações propícias a uma leitura diferente, uma leitura individual e silenciosa, em ambientes diferentes do da sala de aula, como a biblioteca escolar. A escola terá de explorar estratégias que promovam a leitura, uma leitura que proporcione prazer, que liberte a imaginação, que estimule o desejo de saber mais e mais, procurando o equilíbrio entre os vários tipos de leitura, para deleite ou para estudo, de modo a levar os discentes a descobrirem, na leitura, as respostas aos seus sonhos, desejos, dúvidas e inquietações. A este nível, “a biblioteca escolar, encarada como espaço plural de aprendizagens, como centro de recursos, poderá contribuir para a satisfação de necessidades e interesses dos alunos, conquistando-os, seduzindo-os para a leitura, como acto de prazer, mas também fonte de conhecimento e de saber, proporcionando-lhes o fascínio da descoberta, da aprendizagem, do conhecimento” (M. E. Sousa, 1999, p. 23).

A formação autêntica deve passar as paredes da sala de aula e estender-se a outros espaços, como é o caso da biblioteca escolar. Só desta forma é que a escola cumprirá o seu papel imprescindível na formação de leitores para toda a vida. Na verdade, a biblioteca escolar, como local onde se vai e está com gosto, é o espaço ideal para conquistar e formar leitores.

### **3. Da alfabetização à literacia**

Tal como a concepção de leitura foi evoluindo ao longo dos tempos, assim também os conceitos e objectivos da alfabetização se foram alterando, evidenciando as preocupações sociais, culturais, políticas e económicas da época.

Assim, na década de cinquenta, de acordo com a UNESCO, um analfabeto era aquele indivíduo que não era capaz de ler e de escrever um acontecimento do dia-a-dia (M. Fernandes, 1996).

Na década de sessenta, vai dar-se realce, não à decodificação, mas à necessidade da alfabetização “se tornar funcional, dando prioridade ao desenvolvimento económico

e social e à satisfação das necessidades de mão-de-obra” (*Idem*, p. 21). O importante, nesta época, não era apenas aprender a ler, mas a formação profissional com o objectivo de se obter um emprego, o que implicou que a leitura não fosse vista como algo culturalmente valioso, mas como uma forma de se alcançar um objectivo imediato.

Na década de setenta, a alfabetização vai estar orientada para a libertação do indivíduo (*Idem*). A leitura permitia assim ter acesso ao conhecimento, conhecimento esse que dava poder ao indivíduo. Saber ler era, então, ter poder.

Posteriormente, a alfabetização passou a ser entendida como “multifuncional, próxima do conceito de educação ou formação de base, cujo objectivo é fazer adquirir competências no que respeita à leitura, escrita e cálculo, mas também conhecimentos fundamentais que permitam ao indivíduo tornar-se mais autónomo e satisfazer as suas próprias necessidades” (*Idem*, p. 22). Passaram, assim, a considerar-se a escrita e a leitura conhecimentos vitais e os principais instrumentos de aprendizagem, dado que permitiam o desenvolvimento pessoal e colectivo.

Para além de motivações políticas, outros factores de ordem social, cultural e económica motivaram a alteração do conceito de alfabetização, que se repercutia, por exemplo, nos censos que eram feitos sobre a alfabetização, onde o conceito podia ir da exigência de saber assinar o nome até testes de leitura (M. R. Delgado-Martins, *et al.*, 2000).

De facto, inicialmente havia uma preocupação em alfabetizar as pessoas, de forma a reduzir as elevadas taxas de analfabetismo. Criou-se, desta forma, pouco a pouco a ideia de que a massificação da escolarização conduziria à erradicação progressiva do analfabetismo, o que levou a que se criasse a escolaridade obrigatória. Contudo, mesmo em países com uma escolaridade obrigatória relativamente longa, verificou-se que a população apresentava problemas na utilização do material escrito (A. Benavente, *et al.*, 1996). Começou, então, a falar-se “de um novo tipo de analfabetismo, afectando a população que, apesar do aumento das taxas e dos anos de escolarização, evidencia incapacidades de domínio da leitura, da escrita e do cálculo, vendo, por isso, diminuída a sua capacidade de participação na vida social” (*Idem*, p. 4).

Desta forma, paulatinamente, ao termo *alfabetização* foi-se acrescentando o termo *funcional*, pois constatava-se que os indivíduos, apesar de terem frequentado a escola, continuavam a não saber usar os conhecimentos aí obtidos, ou seja, eram

alfabetizados, mas essa alfabetização não era funcional. E é precisamente do termo *alfabetização funcional* que parece ter surgido o novo termo *literacia*.

O conceito de literacia “não se opõe ao de «alfabetização funcional», que equaciona precisamente as competências necessárias à execução de novas tarefas, de modo a que cada pessoa assegure o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade” (A. Candeias, 2000, p. 210). Na verdade, de acordo com a UNESCO (1977), um analfabeto funcional é aquele que não é capaz de actuar de forma eficaz no grupo ou na comunidade, ou seja, é aquela pessoa que não é capaz de se servir da leitura, da escrita e da aritmética em prol do seu próprio desenvolvimento e da comunidade em que insere. Significa isto que um indivíduo alfabetizado, tal como o que detém a competência de leitura, deve ser capaz de preencher um impresso, um formulário, um cheque, ler um aviso, um horário, rótulos, etiquetas, um mapa, um esquema, etc.

O conceito *alfabetização* sofreu, pois, ao longo dos tempos algumas alterações. E, “se nos finais do século XIX, e durante uma boa parte do século XX, a constelação de termos que se articulavam em torno da palavra «alfabetização» tinha uma definição imprecisa, e portanto manipulável pelos poderes e contra-poderes que ocupavam ou procuravam ocupar o centro da vida, as suas variações contemporâneas, que têm como referência o termo «literacia», parecem não escapar ao mesmo estigma” (A. Candeias, 2000, p. 209).

Sem esquecer estas considerações, importa referir que o termo literacia se relaciona mais com uma preocupação recente, “já não da obrigatoriedade de frequência do sistema escolar, mas justamente das capacidades de ler e escrever dos indivíduos que frequentaram o sistema escolar” (M. R. Delgado-Martins, *et al.*, 2000, p. 14).

Daí que os trabalhos usados para avaliar o nível de literacia não tenham sido literários ou de tipo escolar, mas antes textos do dia-a-dia das pessoas, como horários, formulários, cheques, gráficos, etc. Documentos que são incontornáveis na nossa sociedade burocrática. Daí que, para além da alfabetização, ou seja, para além do nível básico de leitura e de escrita, os alunos precisem de “desenvolver capacidades especializadas em vários tipos de texto: textos em prosa, poesia, relatórios, legislação, artigos de jornais e revistas, textos de manuais das diversas disciplinas, textos literários, documentos, formulários, gráficos, mapas, tabelas, mas também banda desenhada, e escrita em suportes variados, papel, ecrã de televisão ou de computador, telas e quadros electrónicos” (*Idem*, p. 17).

Em suma, o aparecimento do conceito literacia traduz a verdadeira concepção de leitura, ou seja, ler não é decodificar sons, mas compreender.

É hoje unanimemente aceite que o objectivo da leitura é compreender e não simplesmente decodificar sinais gráficos. Daí que não haja actualmente tanto uma preocupação com a alfabetização, mas antes com a literacia. Neste sentido, uma vez que ler é compreender, existe uma atenção cada vez mais crescente com a incapacidade dos indivíduos extraírem significado de textos, apesar de terem capacidade de decifração (E. Santos, 2000, p. 33).

Literacia traduz exactamente as preocupações educacionais actuais, isto é, o objectivo não é que o aluno obtenha competências, mas que as saiba usar. É precisamente neste ponto que reside a diferença entre literacia e alfabetização: “se o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo.” (A. Benavente, *et al.*, 1996, p. 4). Literacia centra-se, pois, no uso das competências e não na obtenção das competências, como a alfabetização.

Literacia distingue-se também “de alfabetização por não ter em conta o grau formal de escolaridade a que esta, tradicionalmente, estava ligada” (M. R. Delgado-Martins, *et al.*, 2000, p. 13), isto é, literacia é um conceito mais abrangente, pois não diz apenas respeito à capacidade de decodificação (muitas vezes utilizada para distinguir um indivíduo alfabetizado do não alfabetizado) mas estende-se também à compreensão de textos de complexidade diversa. Enquanto o conceito de alfabetização “refere a condição de se ser (ou não) iniciado na língua escrita, independentemente do grau de domínio que dela se tenha, o conceito de literacia adquire um significado mais vasto, referindo capacidades de utilização da língua escrita” (*Idem*). O primeiro termo refere um conhecimento estanque, ao passo que o segundo aponta para um conhecimento em aberto.

Literacia é, então, é a capacidade de usar “informação impressa e escrita que permita funcionar em sociedade, atingir objectivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios” (A. Benavente, *et al.*, 1996, p. 6), ou seja, é a capacidade de processamento da informação escrita no dia-a-dia.

Pretendemos com este breve esclarecimento do termo alfabetização e definição de literacia mostrar que formar leitores, hoje, é diferente do que era há alguns anos atrás, ou seja, actualmente não se pretende que os alunos obtenham a capacidade de ler

e escrever, mas saibam usar essas competências para seu próprio benefício e da sociedade. No fundo, formar leitores é fazer que os alunos estejam aptos a usar no quotidiano a capacidade de compreender e usar todos os tipos e formas de material escrito requeridos e usados pelos indivíduos que compõem uma sociedade.

#### **4. Ler na sociedade da informação**

Formar leitores implica que se considere o progresso tecnológico e o desenvolvimento cada vez mais rápido da sociedade actual, que, apesar da generalização de uma educação cada vez mais prolongada, têm colocado a todos os cidadãos novos problemas e novos desafios (A. Benavente, *et al.*, 1996). Na verdade, numa sociedade em permanente mudança, é imprescindível que cada indivíduo seja capaz de se actualizar de modo a poder adaptar-se às novas realidades, ficando dessa forma em pé de igualdade com outros indivíduos e outras sociedades.

Ter consciência desta constante mutação dos saberes leva a que pais e professores tenham de inculcar nos filhos/alunos a ideia de que a aprendizagem não se circunscreve ao período escolar, mas se estende pela vida fora. Deste modo, os indivíduos devem estar, passado o período escolar, preparados para continuarem a aprender autonomamente, ou seja, “mais do que transmitir às crianças e aos jovens um saber já feito, importa despertá-los para o carácter mutável desse saber e torná-los permeáveis à ideia de que o conhecimento não se esgota nos conteúdos dos programas escolares” (E. Santos, 2000, p. 68).

A leitura deve, então, exercitar-se ao longo da vida, pelo que “el gran objetivo de la lectura es formar lectores adultos y no solo lectores niños que pierden rápidamente sus hábitos de lectura” (M. F. Sequeira, 1997, p. 70). Para tal, é essencial que se desenvolva nos discentes a curiosidade e o espírito crítico, que os conduzirá à pesquisa, selecção, e avaliação crítica, o que contribui para a sua formação, já que se vão autonomizando na busca e na pesquisa de informação.

A leitura ocupa, de facto, um lugar de destaque na sociedade actual, pelo que é fundamental ensinar-se o aluno a ler, já que é através da leitura que obtemos a informação, somos confrontados com novos conhecimentos e saberes que nos permitem reflectir, tirar dúvidas e consolidar opiniões. Além disso, a leitura por prazer, para além

de ser uma forma de passar o tempo, é também um meio de libertação da nossa imaginação, e, portanto, uma forma de combater o *stress* do dia-a-dia.

A leitura cumpre, em suma, na nossa *sociedade da informação*, uma série de importantes funções, na medida em que se apresenta como um meio de acesso à informação, imprescindível para a resolução de múltiplas tarefas do quotidiano, como a leitura de cartas, de mapas, preenchimento de formulários; por outro lado, apresenta-se como uma forma que nos facilita o deleite e o enriquecimento com a visão dos outros sobre o mundo. Ao nível do ensino, é um veículo insubstituível na aprendizagem de qualquer disciplina.

Neste sentido, dado que “a leitura continua a ser o principal meio de educação permanente e de cultura, um sólido utensílio de formação profissional, uma forma de aceder à mensagem literária, estética e de a recriar” (M. Fernandes, 1996, p. 20), é fundamental que se ensine a ler, considerando-se o carácter mutável do saber. No fundo, deve levar-se o aluno a adquirir a competência de leitura, que se apresenta, mais do que nunca, como um factor capaz de fazer a diferença na nossa sociedade, caracterizada pela mutação do conhecimento. Na verdade, “os indivíduos, no decurso das suas actividades profissionais – de lazer e prazer, de aquisição e utilização de conhecimentos, de convívio social e interacção – são confrontados com situações que geram necessidades de processamento da informação escrita cada vez mais sofisticadas” (M. L. Sousa, 2000, p. 25). São estas necessidades que obrigam a que o cidadão seja capaz de ler, pois as fracas capacidades de leitura “geram, para os indivíduos e os grupos, riscos sérios de exclusão social e, para os países, riscos não menores de subalternização cultural e política” (A. Benavente *el al.*, 1996, p. 396). Neste sentido, a leitura pode ser uma forma de exclusão social (M. Soares 1991; M. Fernandes, 1996; M. L. Sousa, 2000; L. M. Silva, 2002), pelo facto de produzir um efeito de exclusão sobre os que não dominam a leitura em termos sociais e pessoais, ou seja, os indivíduos ficam privados de participar no acto social e não acedem (criticamente, pelo menos) a outras formas de ver o mundo.

Assim sendo, é imperioso que pensemos a nossa formação de leitores, partindo não só das considerações feitas acima, mas também, e sobretudo, de estudos efectuados sobre a formação de leitores, que nos permitirão elaborar uma reflexão mais profunda e sustentada.

## 5. Que leitores estamos a formar?

### 5.1. Reflexão sobre os resultados do *PISA 2000*

É essencialmente na escola, como antes se afirmou, que se deverão centrar esforços para formar leitores não só para o presente, mas também leitores críticos para toda a vida. É, pois, importante, que a leitura seja objecto de aprendizagem. Assim sendo, os professores têm a missão de orientar o aluno na aprendizagem da leitura, o que exige da sua parte motivação, empenhamento, selecção de estratégias adequadas e o recurso à biblioteca escolar.

Verifica-se, no entanto, que a nossa sociedade é iletrada e, embora haja muitos factores que têm contribuído para este tipo de sociedade, como os atractivos meios audiovisuais, não se pode esquecer que “a escola não está a ser capaz de entrar na competição para fazer frente à concorrência, deixando *ipso facto* de ocupar os jovens, a mente dos jovens, na fase crucial da sua formação psico-intelectual e fazendo deles, antes de mais, cidadãos sub-solicitados, sub-aproveitados, digamos mesmo, vazios” (A. Franco, 1998, p. 99).

Vários estudos levados a cabo ultimamente têm provado que a escola não está a cumprir o seu papel a curto prazo, como foi o caso do estudo *Reading Literacy*, e do estudo mais recente, o *PISA 2000*, nem a longo prazo, já que não tem preparado os indivíduos para viverem em sociedade, como o provam os resultados do estudo *A Literacia em Portugal*.

Centraremos a nossa reflexão nos dois últimos estudos, de âmbito internacional e nacional, que permitem conhecer e caracterizar, respectivamente, os níveis de desempenho dos portugueses quer em idade de escolarização, quer em idade adulta, na leitura. Estes estudos são obviamente importantes para um melhor conhecimento das necessidades da população e para uma definição de estratégias em termos educacionais.

No *PISA 2000* (Programme for International Student Assessment), estudo internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos, participaram, no ano 2000, 265 000 alunos de 32 países. Neste estudo, a OCDE procurou avaliar, em termos gerais, o desempenho dos alunos na literacia em leitura, matemática e ciências.

Embora os resultados obtidos na literacia em matemática e ciências não possam ser esquecidos por se relacionarem com a literacia em leitura, é nesta última que

focaremos a atenção, onde os alunos portugueses obtiveram um resultado “preocupante” (G. Ramalho, 2001, p. 16).

Seguidamente, apresentamos os resultados considerados mais pertinentes, obtidos no domínio da literacia em leitura, procedendo posteriormente a uma reflexão sobre os mesmos.

A cada aluno foi atribuído um nível, consoante o desempenho mostrado, sendo o nível 5 o mais elevado.

No nível 5, situaram-se 4% (contra os 9% no espaço da OCDE); no nível 4, 17% (22% na OCDE); no nível 3, 27% (29% na OCDE); no nível 2, 25% (22% na OCDE); no nível 1, 17% (12% na OCDE); abaixo do nível 1, cerca de 10%, contra os 6% no espaço da OCDE (G. Ramalho, 2001, pp. 11-12). Ora, em comparação com a média da OCDE, Portugal apresenta “uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia - são 52% de estudantes com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, em comparação com 40% de alunos no espaço da OCDE” (*Idem*, p. 12).

De acordo com o estudo feito, os alunos portugueses com nível de literacia igual ou inferior a 1 (que não realizaram qualquer tarefa, ou realizaram tarefas menos complexas, como localizar uma única peça de informação e identificar o tema principal do texto) distinguem-se dos que têm um nível igual ou superior a 4 (que englobava tarefas como localizar informação implícita e avaliar criticamente um texto) pelos seguintes factores:

- pela velocidade de leitura, (*Idem*, pp.26-27), correctamente realizada;
- pela utilização de estratégias de controlo (*Idem*, p.13), como, por exemplo, definição prévia do que precisa de estudar antes de começar, verificação final do que aprendeu, verificação de que aprendeu o que era mais importante e estratégias de elaboração, como, por exemplo, estabelecimento de relações entre temas de várias disciplinas e com conhecimentos prévios;
- pelo interesse e gosto pela leitura (*Idem*, p.13);
- pelo esforço e perseverança e ainda pelo auto-conceito académico, o sentimento de eficácia, o sentido de pertença à escola e a motivação para estudar (*Idem*, p.14).

As características das famílias foram também consideradas importantes, desde os recursos educacionais existentes em casa (dicionários, um lugar sossegado para estudar, uma secretária, livros de texto e calculadoras) bem como os bens culturais na

família (literatura clássica, livros de poesia, obras de arte); da mesma forma, entenderam-se relevantes o interesse académico dos pais e o seu interesse social; o índice sócio-económico foi também considerado importante, embora não tanto como os anteriores (*Idem*, pp.14-15).

Curiosamente, os alunos portugueses obtiveram globalmente um maior sucesso relativamente aos valores médios do espaço da OCDE, quando o texto proposto era uma narrativa. Pelo contrário, quando se tratava de um texto dramático ou de textos informativos extensos em que as respostas exigiam grande precisão, os alunos afastavam-se pela negativa dos valores médios da OCDE (*Idem*, p. 51). Quando o item apelava à reflexão avaliativa sobre o formato de um texto, o sucesso era mais penalizado do que quando essa reflexão recaía sobre o conteúdo de informação que remetia para conhecimentos prévios do sujeito (*Idem*, pp. 29-31).

Pelos resultados acima expostos, não podemos deixar de concordar que os resultados são realmente preocupantes, até porque o valor da média portuguesa situa-se abaixo do nível médio do espaço da OCDE.

Os alunos portugueses demonstraram efectivamente sérias dificuldades em usar a leitura como um instrumento efectivo para a extensão de conhecimentos e competências noutras áreas. Estes resultados devem ser analisados cuidadosamente e devem provocar em nós um desejo de mudança. Para que essa mudança se possa realizar, é fundamental que atentemos, mais pormenorizadamente, em alguns dados relativos ao desempenho dos nossos alunos.

O primeiro dado a ser considerado é o facto de os alunos com melhor desempenho lerem mais rapidamente, o que prova o que afirmámos ao longo deste trabalho, ou seja, um aluno que lê com maior fluidez terá mais condições para compreender melhor um texto. Desta forma, reafirmamos que a fluidez leitora deve ser ensinada e treinada, já que uma leitura lenta poderá comprometer todo o processo de compreensão. No fundo, para que se possa compreender um texto, objectivo principal do ensino da leitura, a decodificação gráfica é um passo importante que não deve ser descurado. De facto, a fluidez leitora, que permite ao indivíduo ler a um ritmo adequado sem nenhum tipo de dificuldade, é facilitadora da compreensão, pois quando se lê de forma fluida, a concentração é mais intensa, produzindo o ritmo de leitura no leitor uma sensação de descontração que se traduz posteriormente em segurança e em facilidade.

Por esta razão, devia aprender-se a ler a velocidades diferentes, consoante o objectivo, o material ou a complexidade do material.

O segundo dado importante é que os alunos com melhor desempenho tendem a usar mais estratégias, o que vem comprovar o que dissemos ao longo do trabalho: é necessário o ensino de estratégias de leitura, no sentido do aluno poder ser progressivamente mais autónomo, podendo auto-monitorizar a sua leitura. Ensinar a ler implica, portanto, o desenvolvimento de competências de controlo sobre uma diversidade de estratégias que os alunos devem saber adaptar a cada texto.

O facto de os discentes obterem melhores resultados quando se apela à reflexão sobre o conteúdo de informação que remete para conhecimentos prévios é também importante, na medida em que o ensino da compreensão apresenta, de acordo com estes dados, algumas lacunas. Valorizam-se – e muito bem – os conhecimentos prévios do aluno, mas deve-se tentar também que o discente proceda a uma avaliação e reflexão sobre o que se leu, contrastando e remodelando, se necessário, as ideias iniciais. À leitura deve andar sempre associada uma função crítica.

Uma vez que estes resultados se verificaram em textos de natureza diferente, é fundamental, como já foi referido, que o professor proporcione aos alunos a tomada de consciência da existência de diferentes estratégias, passíveis de serem utilizadas consoante o tipo de texto ou a situação.

Este aspecto conduz-nos a um outro dado, relativo aos textos que devem ser lidos e explorados nas aulas de língua materna. A julgar pelos resultados, parece importante que se abordem não só textos “clássicos”, como também textos de índole diferente (informativos, utilitários...), desde artigos de jornais, revistas, Internet a textos icónicos. Na verdade, até para se fugir a um tipo de aula padrão, a que já se aludiu neste capítulo, os textos sobre os quais deve incidir a aprendizagem devem ser diferentes, desde os literários, paraliterários e não literários. O recurso a esta maior diversidade de textos justifica-se “pela necessidade que os utentes da língua têm de se servir de formas de comunicação de uso quotidiano (que esses textos possibilitam), podendo ser muito útil para facilitar a passagem à leitura de livros..., desenvolver a expressão oral e verbal escrita, possibilitar o estudo de elementos linguísticos dos textos, favorecer o desenvolvimento de capacidades (imaginação, síntese, observação, interpretação,

espírito crítico, sentido de humor...) e o estudo de aspectos da reflexão sobre a língua e o texto” (L. M. Silva, 2002, p. 144).

Outro dado, de certa forma relevante, tem a ver com as notas dadas pelos professores de língua materna aos alunos que participaram no estudo, que pouco têm a ver com os resultados obtidos. Segundo o relatório apresentado pelo Gave “o que é avaliado na escola não tem muito a ver com as competências implicadas neste estudo” (G. Ramalho, 2001, p. 29), o que prova ser fundamental proceder-se a uma reformulação não só da avaliação como dos próprios instrumentos utilizados, que parecem desajustados à realidade.

No fundo, é necessário que, nas aulas de língua materna, se proceda a um ensino sistemático da leitura, que deve incidir, como se referiu, sobre textos diversos e passar por estratégias específicas. O ensino-aprendizagem da leitura deve ter por base o modelo interactivo de leitura e passar por diferentes fases: a preparação para a leitura; a leitura propriamente dita; e a avaliação da leitura. Assim, os alunos ficam a conhecer os objectivos da leitura, decodificam com fluidez, relêem, fazem uma avaliação do confronto dos novos conhecimentos com os conhecimentos prévios, distinguem o que é fundamental e o que é menos relevante em relação aos objectivos da leitura, constroem um significado global, formulam hipóteses, tiram conclusões, e, em relação à estrutura do texto, compreendem que a sua organização retórica é importante para a compreensão. Neste processo de ensino da leitura, orientado pelo professor, paulatinamente, os alunos vão sendo capazes de auto-regular a sua leitura, seleccionando as estratégias mais adequadas em função dos objectivos pretendidos.

Só desta forma é que os alunos poderão aprender a ler com sucesso.

Um novo dado importante prende-se com o facto de alunos com melhores resultados enfatizarem mais o uso de esforço e perseverança no estudo, terem mais interesse pela leitura e pela própria escola, a par de uma maior auto-estima.

Este é um aspecto também importante, pois se o aluno não estiver interessado e motivado, nada se consegue, ou seja, não faz sentido falar-se em ensino-aprendizagem. O interesse e a motivação devem, pois, ser trabalhados, o que implica da parte dos professores e pais um acompanhamento mais próximo do trabalho do aluno, fazendo-o sentir que sem esforço e perseverança não terão sucesso nem no processo de aprendizagem, a curto prazo, nem na vida profissional, a longo prazo.

Sendo unanimemente aceite a importância da leitura na escola e na vida, “todos nós com responsabilidades educativas deveremos criar condições para que ela se efective – ensinar as crianças a ler, facultar-lhes material acessível e adequado de leitura, ajudá-las a descobrir interesses onde elas não os vêem por não estarem preparadas” (L. M. Silva, 2002, p. 145). Não nos podemos limitar a uma prática passiva da leitura só porque ela é sugerida pelos programas escolares. Muitas vezes o carácter obrigatório de que se reveste a leitura conduz a uma certa aversão ao acto de ler tanto da parte dos professores como da parte dos alunos. Na verdade, como já salientámos, a atitude positiva dos alunos face à leitura vai decrescendo à medida que estes vão progredindo nos anos de escolaridade (R. V. Castro & M. L. Sousa, 1996), o que é preocupante. Este facto, deve merecer da parte dos formadores uma reflexão profunda. Nós, formadores, devemos precisamente libertar a leitura deste estigma, atribuindo-lhe um carácter mais associado ao prazer e à libertação, relacionado, por exemplo, com a televisão tantas vezes apontada como uma das principais causas para os baixos índices de leitura.

À televisão anda, pois, associado o prazer e não é explicação para os baixos índices de leitura. Apesar de tudo, a questão da televisão tem levantado algumas controvérsias. De facto, se “há quem defenda que um dos motivos porque se lê pouco é por a televisão substituir o livro impresso e sobretudo por *roubar* tempo que de outro modo poderia ser dedicado à leitura [...] outros defendem que ver na TV a causa de pouca afeição à leitura é um erro, pelo simples facto de os fortes leitores serem também grandes consumidores de televisão” (J. A. Furtado, 2000, p. 248). Também o universo da educação se divide em dois mundos: “a aprendizagem através da leitura (difícil, lenta, penosa e por isso mesmo boa!) e a *desaprendizagem* através do tal mundo das imagens – sedutora, dir-nos-ão, mas fácil, descomprometida, fonte de conhecimento fugaz (oriunda do mundo depreciativamente apelidado pós-moderno), e, como tal, fácil, e portanto má” (UM, 1.04.2003).

Há aqui uma espécie de visão maniqueísta da televisão, pois enquanto para uns ela é boa, para outros é má, o que leva a que uns a defendam e outros a ataquem exactamente pelos mesmos motivos.

O que é certo é que a televisão não é a causa principal da ausência de hábitos de leitura, pois de acordo com os dados obtidos, em 1999, num inquérito à Ocupação do Tempo, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2002-b), as razões apontadas para a não leitura vão desde o preço dos livros ao desinteresse pela leitura.

Das pessoas inquiridas, com 15 ou mais anos, que não leram nenhum livro nos últimos doze meses anteriores à realização do inquérito, 23,9% disse que não lia por não ter muito tempo disponível, 21,6% referiu que não lia livros porque não tinha interesse. A falta de gosto pela leitura foi a razão apontada por 11,2% dos inquiridos, aparecendo logo de seguida a preferência pela televisão, referida por 11,1%. O preço dos livros foi considerado também por 2,9% dos inquiridos como um dos entraves à leitura. A preferência pela leitura de outros materiais que não o livro, como as revistas e os jornais, foi apontada respectivamente por 2,5% e 2% dos inquiridos.

Os dados acima indicados, embora apresentem um coeficiente de variação situado entre os 15% e os 25%, são, de facto, preocupantes, pois demonstram a falta de hábitos de leitura (neste caso de livros) da nossa sociedade. Estes dados são ainda mais preocupantes quando se constata que uma grande percentagem de inquiridos não gosta de ler nem tem interesse pela leitura. Por outro lado, servem estes dados para mostrar que a televisão não é a única causa responsável pela ausência de hábitos de leitura. A falta de interesse pela leitura, apontada por 21,6% da população inquirida, é que é preocupante, pois sem interesse é impossível ler-se. Desta forma, está o caminho aberto para que as crianças, os jovens e os adultos, que não têm interesse pela leitura, busquem formas de passar o tempo que, para eles, são mais atraentes e exigem até menos esforço.

Importa, por conseguinte, ressaltar que a televisão não é um mal em si mesmo, pois, por exemplo, o facto de se ter visto o filme e não se ter lido o livro não é, por si só, mau. Na verdade, o visionamento e reflexão do filme podem mesmo conduzir à leitura do livro.

O importante é tirar-se o maior partido da televisão e de outros meios audiovisuais. A televisão pode, sem dúvida, prestar um inestimável serviço à sociedade através das mais diversas formas, quer através de programas didácticos dedicados aos mais jovens, quer através de programas de cariz cultural, dedicados à promoção de livros e da leitura. O que acontece, no entanto, é que os programas não são devidamente seleccionados e muitas vezes as crianças passam demasiado tempo a ver televisão, podendo tal facto levar a que estas crianças “manifestem graves insuficiências e disfunções na utilização dos mecanismos sintácticos da língua materna e que tenham dificuldades, por conseguinte, em produzir textos verbais, quer sob forma oral, quer sob forma escrita” (V. M. Aguiar e Silva, 1994, p. 6). Apesar de tudo, uma vez que se vive numa *sociedade da informação*, “em que se multiplicam os canais de comunicação audiovisual, em que proliferam os objectos de jogo e de entretenimento, em que

poderosas organizações empresariais procuram avidamente, através do *espectáculo*, preencher os tempos de lazer das crianças e dos jovens” (*Idem*), é importante termos consciência de que esse facto é incontornável e que, portanto, urge arranjar formas de combater os malefícios desses meios e aproveitar os seus benefícios.

Como já é incontornável que vivemos numa sociedade voltada e dependente das novas tecnologias, há que tirar o maior proveito das mesmas e não continuarmos a lamentar-nos. A Internet, por exemplo, “é a vertente mais atraente das novas tecnologias de informação e de comunicação, dado que, oferecendo uma inesgotável fonte de informações e possibilidades de interacção, enriquece profundamente quem crie o hábito de navegar porque, talvez sem se dar conta, está a informar-se, lendo” (C. Matos, 2001, p. 27). Através deste recurso, podem implementar-se actividades de leitura diversas, desde uma leitura recreativa a uma leitura para informação e estudo. A Internet, desde que bem utilizada na sala de aula, ajuda mesmo o aluno a “desenvolver o espírito, incentiva o gosto pela partilha de saberes, estimula a criatividade, permite aprofundar o conhecimento do património literário português e universal e também aperfeiçoa as competências linguísticas” (*Idem*).

Não é certamente nas novas tecnologias que estarão as causas para os baixos índices de leitura, mas antes na abordagem que nós, formadores, fazemos da leitura, inculcando-lhe um carácter obrigatório, e, por consequência, de castigo. Ler é para muitos alunos uma espécie de castigo, pois muitas vezes, não conseguimos partilhar com os alunos as nossas melhores leituras, o livro que nos marcou mais e nem sequer lhes lemos nada na sala de aula, a não ser os textos que aparecem integrados no manual escolar, que, nas aulas, ocupa um lugar central não restando muitas vezes espaço para o tratamento de textos que não estejam integrados no manual. Mais ainda, é ao texto literário que se concede uma maior importância, havendo ainda a convicção que é com estes textos que se aprende a gostar de ler e até a escrever. Embora o processo ensino-aprendizagem não se deva centrar no manual, este pode ser um instrumento bastante útil, desde que utilizado devidamente e desde que apetrechado com textos diversos que proporcionem leituras com objectivos distintos. Neste sentido, os textos a incluir no manual devem ir ao encontro das necessidades reais dos alunos durante e depois do período escolar.

Um outro dado também relevante relaciona-se com a família, que exerce também um poder importante sobre o sucesso do aluno. De facto, alunos oriundos de

famílias com bons recursos educacionais e onde se valoriza os estudos obtêm melhores resultados. Este aspecto é extremamente importante, mais até do que os recursos económicos, na medida em que um dos factores responsável pelo posterior sucesso na aprendizagem da leitura é o acesso aos livros e a outro tipo de material escrito, em ambiente familiar, como revistas, jornais, legendas, panfletos, registos informáticos, etc. (I. Sim-Sim, 2001).

Se a família não inculca no aluno o gosto pela leitura, o trabalho do professor torna-se mais difícil e árduo.

Neste sentido, as bibliotecas escolares apresentam-se como um dos recursos educativos determinantes, capazes de minimizar os danos provocados pelo fraco acesso ao livro no seio familiar e pelos baixos hábitos de leitura. Aliás, de acordo com o estudo *Reading Literacy* verifica-se que existe uma relação positiva entre as bibliotecas escolares e o desempenho dos alunos (I. Sim-Sim & G. Ramalho, 1993), ou seja, os alunos que mais recorrem às bibliotecas são aqueles que melhores resultados obtêm.

Os hábitos de leitura surgem, assim, associados à frequência de bibliotecas e a condições materiais e intelectuais de acesso ao livro (M. F. Sequeira, 2000-c).

As bibliotecas são, então, como nunca é demais referir, um recurso educativo capaz de minimizar diferenças sociais, económicas e culturais dos alunos. Deste modo, é fundamental que se trabalhe com o intuito de se cativar um número cada vez maior de utilizadores. Este trabalho deve começar logo na escola, ou seja, os docentes devem atribuir à biblioteca um carácter indispensável, incluindo-as diariamente nas suas práticas, de forma a que os alunos saibam utilizá-las, adquirindo paulatinamente competências fundamentais para a sua vida escolar e social.

Por outro lado, as bibliotecas apresentam-se como um dos meios mais ricos, capazes de proporcionar um encontro gratificante com a leitura. Efectivamente, a biblioteca, de um modo geral, para além de ser um espaço de pesquisa e de criatividade é também um local de estímulo à leitura. Para tal, é fundamental que as bibliotecas estejam bem apetrechadas, estejam integradas nos vários projectos da escola. No fundo, é importante que sejam um ser vivo na comunidade escolar.

Os resultados do estudo *PISA 2000* são ainda mais preocupantes se os compararmos, por exemplo, com os resultados do estudo internacional de 1991,

*Reading Literacy* (I. Sim-Sim & G. Ramalho, 1993). De facto, já em 1991, o resultado obtido foi fraco, ficando Portugal em 24º lugar, num total de 32 países participantes.

No projecto *Reading Literacy*, os alunos portugueses do 4º ano de escolaridade demonstraram ter dificuldades na compreensão inferencial, na selecção da ideia principal e no cumprimento de instruções.

Foi também notório que os alunos lidavam mais facilmente com determinados tipos de textos, nomeadamente os narrativos, ou seja, os alunos compreendiam melhor os textos narrativos do que os informativos, onde a informação podia aparecer em tabelas, em horários, em gráficos ou mapas.

Ao contrário dos alunos do 4º ano, os do 9º ano obtiveram resultados ligeiramente acima da média internacional.

Segundo o relatório do Gave (G. Ramalho, 2001), um dos factores que poderá explicar a diferença entre os resultados de 1991 e os actuais é o substancial aumento da taxa de escolarização no 3º ciclo. Sem dúvida que a massificação do ensino acarretou consequências, mas este factor não explica tudo, pois já em 1991 os resultados tinham sido preocupantes e, passados nove anos, o nosso sistema de ensino continua praticamente igual.

Estes resultados merecem, sem dúvida, uma reflexão profunda da nossa parte até porque há países cujos resultados, há poucos anos, eram semelhantes aos portugueses, mas fizeram algo para os melhorar como foi o caso da Irlanda. Nestes países, efectuaram-se mudanças significativas como um maior grau de autonomia conferido às escolas, uma disciplina mais rigorosa dentro da escola, tal como um maior empenhamento profissional dos professores. A autonomia das escolas deve, sem dúvida, ser um dos caminhos a seguir para se obterem melhores resultados, pois verifica-se que os desempenhos são melhores nas escolas que têm liberdade para inovar, em que os professores se comprometem em ensinar, são exigentes e conseguem um bom relacionamento com os alunos. A par da autonomia, as escolas devem também praticar a exigência e apostar na disciplina.

Não são as condições físicas nem financeiras que estão na origem dos fracos resultados, pois as escolas destes países nem são melhores nem piores do que as nossas e, por outro lado, a Portugal não falta dinheiro, já que é dos países que mais gasta com a educação. Em suma, “a Portugal também não faltam meios nem professores, sobram é muitos anos de *eduquês* laxista e pouco exigente. Daí a nossa tragédia: atrasados na

nossa riqueza relativa, estamos ainda mais atrasados na capacidade para, trabalhando, recuperar tal atraso” (PUB., 5.12.2001).

Parece-nos, desta forma, que há que repensar algumas questões e que é fundamental apresentar propostas concretas ligadas às escolas e, acima de tudo, à formação de professores. Em relação às escolas, algo está já a ser feito, como a criação dos agrupamentos verticais e horizontais de escola, embora estes nem sempre funcionem. Por outro lado, foi criado um novo estatuto do aluno do ensino não superior (Lei 30/2002 de 20 de Dezembro), que visa incutir mais disciplina na escola e fomentar valores como a responsabilidade, o respeito, a tolerância e a liberdade, promovendo-se dessa forma um melhor ambiente escolar. Esta lei nasceu também da necessidade generalizadamente sentida de adequar a instituição escolar às profundas alterações de ordem social e cultural verificadas na sociedade portuguesa, durante, nomeadamente, as três últimas décadas.

Em relação à formação de professores, persistem ainda algumas questões por resolver. Na verdade, para que os professores consigam solucionar alguns problemas relativos à falta de leitura, devem encarar de frente o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler. De facto, “sem um combate frontal à alienação imposta, sem uma atenção cuidadosa e sensibilidade para com as necessidades oriundas da prática pedagógica e sem uma participação decisiva na história da educação dos leitores” de nada valerão os conhecimentos teóricos (R. Zilberman & T. Silva, 1991, p. 111).

Neste sentido, os currículos dos cursos da formação de professores de língua materna “terão de prever um espaço para o desenvolvimento das competências e estratégias que se pretende que os alunos sejam capazes de, mais tarde, como professores, desenvolver e implementar nas suas salas de aula” (M. L. Sousa, 1996, p. 73), isto é, os alunos dos cursos de formação devem ser capazes de lidar com o texto para, depois, enquanto professores, estarem aptos a actuar como catalizadores na descoberta do prazer do texto e da leitura.

Parece-nos, em conclusão, que muito há a fazer, pois já muito recentemente, num estudo elaborado pela OCDE, os estudantes portugueses voltaram a revelar baixa capacidade de literacia (29º lugar, entre os 43 países participantes), tendo sido até o sistema de ensino posto em questão (JN, 2.07.03). De acordo com este estudo, um sistema educativo de qualidade pode sempre minimizar as desigualdades sociais, económicas, culturais e familiares do aluno, o que não acontece certamente no caso de Portugal. No relatório apresentado, a capacidade de leitura dos adolescentes portugueses

foi considerada fraca, facto que prova que o nosso sistema de ensino parece não corrigir algumas lacunas, ou, se as corrige, essas mesmas correcções ficam apenas no papel.

## **5.2. Reflexão sobre os níveis de literacia em Portugal**

Se tivermos em conta que Portugal, no *PISA 2000*, ficou em 26.º lugar em matéria de leitura, à frente apenas da Rússia, da Letónia, do Luxemburgo, do México e do Brasil, o panorama é, na verdade, desolador. Contudo, o panorama é ainda mais desolador se atentarmos nos alunos que não atingiram sequer o nível 1, já que “poderão estar em risco não só na transição inicial da educação para o trabalho, mas também na possibilidade de usufruírem de outras aprendizagens ao longo da vida” (DN, 5.12.01).

Os resultados obtidos pelos alunos portugueses têm de ser objecto de reflexão não só por parte de entidades ligadas à educação, pois a correcta utilização da leitura é uma ferramenta indispensável a outras áreas do conhecimento, mas também por entidades de cariz social, cultural, económico e político, já que esses mesmos resultados se repercutirão, no futuro, em todos os sectores da sociedade.

Ao contrário de Portugal, nos países onde os alunos obtiveram uma melhor performance, prevê-se a existência de uma força de trabalho altamente qualificada, ou seja, “os países com estes níveis de desempenho terão, a curto prazo, uma vantagem económica e social considerável” (PUB., 5.12.01).

Na verdade, os níveis de literacia de um país são “uma condição fundamental de desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional” (A. Benavente, *et al.*, 1996, p. 407). Daí que nos devamos preocupar com os níveis de literacia tão baixos da nossa sociedade, reflectidos no primeiro estudo sobre a literacia adulta realizado em Portugal.

Os resultados do estudo *A Literacia em Portugal* espelham um nível de literacia do país “bastante fraco”, que é distribuído de forma desigual pela população portuguesa (*Idem*, p. 398). A grande maioria dos inquiridos situa-se no nível 1 que corresponde a competências muito limitadas (37%) e no nível 2 que corresponde a competências bastante simples (32,1%). Alguns dos inquiridos (10,3%) situaram-se no nível 0, ou seja, não conseguiram resolver a tarefa proposta.

Estes resultados são indubitavelmente fracos e permitiram verificar que, “quanto maior é a escolaridade, mais elevado tende a ser o nível de literacia” (*Idem*, p. 399),

embora nem todos os indivíduos com o mesmo grau de escolaridade se encontrem no mesmo nível. Verificou-se ainda que “os níveis de literacia dos mais jovens são mais elevados do que os do resto da população, tendendo a piorar à medida que a idade vai aumentando” (*Idem*, p. 399). Por outro lado, os índices de leitura são mais elevados nos grupos em que se verifica um mais alto nível de literacia e foi possível constatar-se que “a inserção socioprofissional está fortemente relacionada com os níveis de literacia” (*Idem*, p. 399).

Os inquiridos, quando confrontados com as suas competências de literacia, parecem ter consciência das suas carências, embora demonstrem que não têm noção dos problemas que as mesmas acarretam. Daí que só cerca de metade mostre desejo de as melhorar e que os que mais precisam não tenham predisposição para melhorar as suas competências. Esta situação “confirma que a ausência de competências de literacia contribui tanto para diminuir a própria capacidade de percepção do problema como para inculcar sentimentos de impotência a tal respeito” (*Idem*, p. 401).

Os resultados supracitados prendem-se com diversos factores.

Em primeiro lugar, têm a ver com o nível de instrução da população inquirida que, na sua maioria, não tinha mais do que o primeiro ciclo do ensino básico. De facto, Portugal ainda está a pagar a inércia dos últimos anos no combate ao analfabetismo, já que “em 1920 tínhamos 79,8% de analfabetos, em 1930, 67,8%, em 1940, 59,3%, em 1950, 48,7%, e, em 1960, 40,3%” (M. Carreira, 1996, p. 11). Estes dados, são preocupantes, até porque representam um atraso de cerca de meio século em relação a outros países da Europa, como a Espanha e a Itália. Não obstante os progressos verificados, de acordo com os censos de 1991, Portugal ainda apresentava “11% de analfabetos” (*Idem*, p. 13), o que não deixa de ser bastante preocupante.

Por outro lado, e se, como já antes se afirmou, a família é importante, convém dizer que muitos dos pais não têm sequer qualquer grau de ensino. Para além da falta de instrução dos pais, “os contextos domésticos empobrecidos em livros e outros materiais escritos, a vida quotidiana rarefeita em práticas de literacia ou, muito trivialmente, as dificuldades em prestar ajudas concretas às crianças nas aprendizagens da leitura, escrita e cálculo” (A. Benavente, *et al.*, 1996, p. 402) pesaram certamente no perfil de literacia observado.

Não é, contudo, só a família que está na origem de tão fracos resultados. Também o sistema de ensino falha, pois “a escola muitas vezes não tem tido as

condições, não tem adoptado as estratégias pedagógicas e não tem estabelecido as relações com os contextos sociais envolventes mais adequadas à aprendizagem efectiva das capacidades de leitura, escrita e cálculo por parte das crianças, em particular das provenientes dos meios sociais mais desmunidos de recursos económicos e culturais” (*Idem*, p. 403). Tudo isto, porque o alargamento da escolaridade obrigatória trouxe para a escola alunos que há alguns anos atrás já estariam fora do ensino. De facto, “entre 1960-1961 e 1991-1992 a população escolar portuguesa aumentou 95,7%, correspondentes a quase mais 1,1 milhões de alunos” (M. carreira, 1996, p. 59). Actualmente, contudo, “a escolarização da sociedade portuguesa é ainda muito baixa comparativamente com os países mais desenvolvidos, ou mesmo com outros países de desenvolvimento intermédio” (A. Benavente, *et al.*, 1996, p. 403).

Se a falta de escola é importante, também o funcionamento da instituição escolar não deixou de ser questionado, na medida em que crescem ainda a estes factores as acções muito limitadas dirigidas à alfabetização de adultos e educação permanente, bem como a ineficácia da formação profissional (*Idem*, pp. 403-404).

Os factores que estão na origem de tão fracos resultados vão de encontro aos antes apontados para os resultados do *PISA 2000*, o que não deixa de ser preocupante, pois os anos vão passando e os problemas continuam por solucionar. Daí que os autores não considerem os resultados obtidos surpreendentes, atendendo a aspectos históricos e estruturais da sociedade portuguesa (*Idem*, pp. 401, 404).

A massificação do ensino pode ser um dos factores que explique esta situação, pois a escola não foi capaz de promover estratégias capazes de desenvolver em toda a população escolar a competência de leitura, quando antes tinha de o fazer para uma minoria elitista. Contudo, este fenómeno já ocorreu há alguns anos e, como se provou com o estudo *PISA 2000*, tudo parece estar no mesmo ponto. É preciso operar certas transformações na escola.

Dado que as pessoas lêem muito pouco, tanto jornais e revistas, como, sobretudo, livros e possuem também muito poucos livros e outros materiais de leitura e de estudo em casa (*Idem*, p. 213), uma das transformações que a escola poderia começar por empreender seria dotar a biblioteca escolar de livros, revistas, jornais e outros materiais, a fim de promover a leitura, pois, se os alunos não tiverem ao seu dispor material de leitura, certamente não lerão.

Esta mudança, contudo, é inglória se não se promover, junto da comunidade escolar, a biblioteca escolar, a fim de se alterar a frequência da mesma por parte dos alunos, onde só vão, quando vão, muitas vezes uma vez por ano, quando têm de fazer um trabalho ou tirar uma fotocópia (*Idem*, p. 250).

No fundo a escola terá de motivar os alunos para que se sintam parte integrante da escola, a fim de acabar com o abandono escolar ainda verificado e que se prende com razões culturais, onde a educação escolar não tem, em contexto social, o valor devido.

Por outro lado, a escola só beneficiaria com algumas mudanças na formação inicial dos professores, ou seja, a formação de professores em vez de se centrar essencialmente na transmissão de saberes, devia procurar desenvolver nesses futuros formadores capacidades que lhes permitissem criar estratégias e instrumentos pedagógicos, com o objectivo de ensinarem a ler. Mudar a escola e a educação implica uma mudança de mentalidades, antes de tudo, dos professores e dos educadores, o que equivale a dizer que todos se devem empenhar nessa mudança.

A par destas mudanças na formação de professores, seria essencial que se promovesse a investigação, ainda parca no nosso contexto educacional. Estes trabalhos de investigação seriam importantes, na medida em que nos permitiam conhecer mais concretamente a nossa realidade.

Na verdade, pelos resultados do estudo sobre a literacia adulta em Portugal, podemos concluir que grande parte da população portuguesa é funcionalmente analfabeta. Este analfabetismo funcional, o mesmo é dizer, a ausência de competência de leitura, acarreta imensos problemas para cada indivíduo em particular e para a sociedade.

De facto, “nesta sociedade em constante transformação, o analfabeto funcional é uma criatura singularmente indefesa” (M. Perini, 1991, p. 78). Um analfabeto funcional vê as suas oportunidades de obtenção de emprego e de ascensão profissional comprometidas, para além de ter uma auto-estima baixa, o que o impede de se tornar autónomo, acarretando também consequências sociais para o indivíduo, ou seja, corre sérios riscos de exclusão social (M. Perini, 1991; A. Benavente, *et al.*, 1996). Por outro lado, em termos de acesso à cultura e à informação fica limitado, o que circunscreve também, em larga escala, a sua participação cívica e política.

Se os baixos níveis de literacia têm implicações para o indivíduo, também a sociedade no seu conjunto sofre em termos económicos, culturais e políticos, já que as mutações tecnológicas e a globalização que caracterizam a sociedade actual “não se

compadem com a manutenção de perfis de literacia como o que caracteriza actualmente a população do país” (A. Benavente, *et al.*, 1996, p. 406).

Neste sentido, urge pugnarmos pelo aumento da literacia, que, não sendo uma fórmula mágica para a resolução de problemas sociais nem para o desenvolvimento, é, “sem dúvida, uma condição cada vez mais indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica, bem como, para o país, uma condição fundamental de desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional” (*Idem*, p. 407).

Para um efectivo aumento da literacia, devemos ter em conta que a literacia não tem um carácter estático. Esta constatação implica que se encare a aprendizagem e a formação das pessoas como um *continuum*, como um processo para toda a vida, e não como algo estático que, depois de apreendido, se pensa adquirido para toda a vida. Assim, é imprescindível que se redefinam as habituais noções de competências básicas de leitura, escrita e cálculo, nas quais se deve ter em conta, em primeiro lugar, que não têm um carácter estático, ou seja, há dez anos uma competência podia ser suficiente e actualmente, com as mudanças verificadas, ser totalmente insuficiente. Na verdade, as mudanças ocorridas na sociedade são tão rápidas que os saberes transmitidos estão constantemente a ser postos em causa, o que implica da nossa parte, enquanto agentes educativos, uma atenção constante às competências necessárias a cada momento, ou seja, deve haver por parte das entidades competentes uma atenção permanente com os saberes transmitidos e os saberes necessários, a fim de que o fosso muitas vezes existente não se vá alargando cada vez mais.

Mas não é só a escola que deve levar os alunos a adquirir competências e a acompanhar as mudanças tecnológicas, pois muitas vezes os indivíduos já não frequentam a escola. Tem, pois, aqui uma importante palavra a dizer a formação profissional, que em Portugal falha claramente. Devia haver uma formação profissional contínua, a fim de se actualizarem as competências adquiridas pelos indivíduos durante o período escolar. Talvez, desta forma fôssemos encontrar cidadãos que já não se achavam suficientemente competentes para exercerem a sua actividade profissional, e talvez desta forma tivessem consciência das suas limitações (*Idem*, p. 400).

Hoje em dia, já não basta ter conhecimentos, é preciso ser capaz de fazer uso deles, ou seja, não basta atingir um determinado grau de ensino para se poder afirmar que determinado indivíduo é capaz de usar efectivamente as suas capacidades no quotidiano. Deste modo, podemos considerar que “as relações entre aprendizagem

escolar e uso diário das competências de literacia não são simples nem lineares” (*Idem*, p. 397).

A aprendizagem escolar, ou seja, a obtenção do sucesso escolar e do sucesso educativo devem ser objectivos a perseguir pela instituição escolar. Um sistema de ensino que considere estes dois factores, está certamente a concorrer para o sucesso e progresso de uma nação a todos os níveis.

Perante os resultados dos estudos apresentados, podemos concluir que “a escola não está vencendo o desafio de alfabetizar funcionalmente a parcela da população que consegue chegar a ela” (M. Perini, 1991, p. 79). De facto, muitos dos analfabetos funcionais têm vários anos de escolarização. Quer isto dizer que apesar de se ter conseguido, nas últimas décadas, um aumento considerável da taxa de escolarização, a escolarização, por si só, não está a contribuir de forma categórica para a resolução do problema.

Verifica-se, então, que as mudanças ocorridas na sociedade devem implicar outro tipo de atitudes na educação e no ensino. Já não se deve trabalhar para alcançar unicamente o sucesso escolar, mas antes o sucesso educativo, pois como se viu, indivíduos escolarizados não é o mesmo que indivíduos capazes de ler.

## **6. Conclusão**

Pelo exposto ao longo do capítulo, podemos concluir que a leitura, apesar de ter sido uma ocupação de minorias e de o continuar a ser, por razões naturalmente diversas (M. Jorge, 1996), se apresenta como um pré-requisito indispensável ao exercício da cidadania. Contudo, a leitura não tem sido encarada com tal importância, facto que se deve a múltiplos factores e que tem acarretado sérios e irreversíveis problemas para a nossa sociedade.

Muitas vezes, o fraco relacionamento dos jovens com a leitura deriva da ausência de livros e de material de leitura “no seu meio familiar; da falta de estruturas de apoio à leitura (livrarias perto da escola, bibliotecas escolares, municipais e públicas); da deficiente formação de professores nas áreas da leitura e sua promoção” (M. F. Sequeira, 2000, p. 7). Na verdade, os baixos índices de leitura começam logo na família que muitas vezes não tem sequer um livro ou outro suporte que permita à criança ler, à excepção, talvez, da televisão, já que é rara “hoje a família, sobretudo nos

meios urbanos, que não possui um receptor de televisão, pois que a carência de tal equipamento é sentida e julgada como um sinal de pobreza humilhante, ao passo que muitíssimos agregados familiares não se preocupam minimamente, em termos de estatuto social, em possuir livros” (V. M. Aguiar e Silva, 1994, p. 6). Não significa isto que a culpa seja da televisão, como já antes se afirmou, mas o que se constata, de facto, é que o tempo livre das crianças é preenchido, em casa, sobretudo a ver televisão, o que, por si só, não é positivo.

É na família que o hábito de leitura se adquire e consolida-se durante o período escolar. Contudo, se a família não cumpre o seu papel, a função da escola torna-se mais árdua. Apesar de tudo, a escola devia colmatar as falhas decorrentes do seio familiar, pois uma das primeiras funções que desde sempre foram reconhecidas à escola foi o ensino da leitura, isto é, a instituição escolar e a leitura sempre andaram associadas. Existe, de facto, um elo bastante forte entre a leitura e a escola, mas a escola nem sempre tem conseguido colmatar esta lacuna evidenciada por muitos alunos, sobretudo a partir da massificação do ensino. Muitas vezes acontece precisamente o contrário, ou seja, verifica-se que “as crianças gostavam de ler, apreciavam histórias, mas depois crescem e parece que deixam de se encantar com os livros e com a leitura” (M. E. Sousa, 1999, p. 22). Ora uma das condições essenciais para que as crianças e os adolescentes tenham gosto pela leitura é serem expostos perante livros que vão ao encontro dos seus interesses. De facto, “forçar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho” (A. M. Magalhães & I. Alçada, 1994, p. 41). Outro factor, que muitas vezes está na origem dos baixos hábitos de leitura, prende-se com a avaliação a que a leitura normalmente está sujeita. A frequência com que se lê é também um aspecto de primordial importância, pois quanto mais se lê, melhor se lê e mais se deseja ler (M. F. Sequeira, 1997).

Não raras vezes é, pois, o carácter obrigatório, que o professor lhe confere, que faz que o aluno deixe progressivamente de ler. Esta questão devia provocar nos docentes uma profunda reflexão. Ao invés, porém, em vez de agirem culpam outras instituições como a família. É evidente que a família tem um papel determinante, mas “a instituição escolar não se pode furtar àquilo que constitui uma parcela importante da sua responsabilidade, uma componente da sua natural vocação” (M. L. Sousa, 2000, p. 51), ou seja, o professor, em vez de se limitar a criticar, deve agir, visto que são exactamente os alunos que não tiveram apoio em casa que necessitam mais da sua ajuda. Se o lar não cumpriu o seu dever, que a escola não se desvie do seu. Por outro lado, os professores

culpam muitas vezes a televisão e outras ofertas desta sociedade de consumo, mas será que os professores estão a fazer tudo o que está ao seu alcance? Será que os professores ao transformarem a leitura numa obrigação não estão a matar o prazer e o encantamento que tem a leitura?

O “verbo ler não suporta o imperativo” (D. Pennac, 1998, p. 11), o que implica que se mudem algumas práticas tradicionais do ensino da leitura, Ainda que muitas vezes o gostar de ler nem sempre seja consentâneo com a natureza de obrigação que caracteriza qualquer situação de aula, é sempre possível dar à leitura um carácter mais associado ao prazer e ao passatempo, facto que nem sempre se verifica, pois, “lamentablemente la lectura está signada por la historia de aprendizajes sistematizados y obligatorios que no fomentan el hábito sino el rechazo” (E. Stapich, & M. Cañon, 2001, p. 21).

Os docentes, nomeadamente os de língua materna, devem, deste modo, alterar as suas práticas pedagógicas, de modo a criar nos alunos o gosto pela leitura, e libertando-a do carácter obrigatório que quase a iguala a um castigo e a que “a expressão *leituras obrigatórias* veio ainda dar mais ênfase” (C. Matos, 2001, p. 27). Como tal, devem evitar aquele tipo de aulas já «institucionalizado», que se centra num texto, quase sempre do manual, que se lê mais ou menos, fazendo o professor posteriormente umas perguntas que não chegam a ser de interpretação, de seguida identificam-se umas figuras de estilo, desgarradas muitas vezes do sentido do texto, e, outras vezes procede-se à classificação morfológica de palavras (I. M. Duarte, 2001).

É preciso que a aula de língua materna seja interactiva e que deixe de estar centrada no manual escolar. O professor deve fazer sentir aos alunos que a leitura é uma necessidade e não uma obrigação, no fundo, uma forma de enriquecimento pessoal. Para tal, tem de mostrar que lê, partilhar as suas leituras e trabalhar diferentes tipos de textos na sala de aula, pois muitas vezes, “ler dissolve-se entre as obrigações da escola, não se associando às diferentes modalidades de textos com que a criança está envolvida e que estimulam sua actividade consumidora” (R. Zilberman & E. T. Silva, 1991, p. 13). É preciso, então, que se trabalhem diferentes tipos de textos, como jornais, revistas, manuais de instruções, horários de transportes, sem esquecer o livro, em diferentes suportes. Os textos abordados não devem ser só os previstos nos Programas e é também necessário que se transformem as práticas pedagógicas na sala de aula., até porque a desejada competência de leitura não se alcançará “sem aprendizagens específicas e sem contexto pragmático adequado” (S. L. Castro, 2000, p. 147). Na verdade, dado que uma

boa formação de leitores implica que se formem para toda a vida, é fundamental que as práticas de ensino da leitura na escola deixem de estar vinculadas a excessos de metalinguagens e menos subordinadas a outras aprendizagens como a da gramática e mais próximas dos interesses dos alunos (M. L. Sousa, 2000). Daí que muitos investigadores, outrora alunos, afirmem, como Henry Miller (2001) que tenham aprendido mais com os colegas ou por si próprios do que com os professores que tiveram. A escola não lhes permitiu que discutissem autores e livros do seu gosto.

Naturalmente este tempo não está muito longe. Será que a escola já mudou esta atitude?

Embora as obras e autores seleccionados possam produzir o efeito desejado, nada garante que isso aconteça e muitas vezes os alunos não estão ainda preparados para os acolherem (H. Miller, 2001).

Apesar de ser na disciplina de língua materna que a tarefa de formar leitores está mais presente, já que “a disciplina de língua materna emerge como aquela que detém a maior quota-parte da responsabilidade e a que é, por via do seu objecto específico, um lugar especializado de leitura” (M. L. Sousa, 2000, p. 51), a responsabilidade na formação de leitores não é, no entanto, só dos professores de língua materna, mas diz respeito a todos os professores das disciplinas do currículo sem excepção. É esta aliás a ideia defendida na Lei de Bases do Sistema Educativo.

A leitura é indubitavelmente um instrumento transversal a todo o currículo (E. Amor, 1993; M. H. Ançã, 2001), pois todo o saber ministrado na escola é veiculado através da escrita, portanto nada se faz se não se souber ler. A própria avaliação implica a leitura. Em suma, o domínio da língua materna condiciona o sucesso escolar bem como o sucesso educativo.

Tendo, enfim, a escola um importante papel na formação de leitores, deve saber programar a sua prática de acordo com os *curricula*, em consonância com as dificuldades e potencialidades dos alunos e ajustada às exigências do mundo actual. Neste sentido, a biblioteca escolar apresenta-se como recurso educativo imprescindível, dado que é o recurso por excelência que ajuda na aprendizagem a curto e a longo prazo. É aquele recurso que não esquece a leitura, o espírito crítico e a autonomia dos alunos, antes os estimula de diversos modos. Para tal, deve combater-se para que a biblioteca deixe de ser um espaço de conservação de documentos e passe a ser um espaço de divulgação desses documentos e de incentivo à utilização e leitura dos mesmos. No

fundo, deve integrar-se a biblioteca escolar em todas as actividades educativas da escola.

Uma vez que a escola deve preparar os alunos para a vida activa, deve dar prioridade ao ensino da leitura, visto que a competência de leitura é fundamental para o crescimento e realização dos alunos, enquanto indivíduos que se querem capazes de sobreviverem de forma independente na sociedade. De facto, ler, além de dotar os indivíduos de competências e experiências, torna-os mais solidários e humanos. A leitura tem portanto finalidades formativas, pois “pela leitura confrontamos o que somos e o que sabemos com outros sujeitos e outros saberes e é nesse jogo de atenção e reflexão que a leitura pode ser sempre vista como um acto de aprendizagem, um acto educativo” (M. L. Sousa, 2000, p. 35). A leitura tem também finalidades informativas, científicas, culturais, que também são importantes na escola. Neste sentido, “não sendo a prática da leitura pelouro de nenhuma área disciplinar, na medida em que todas as disciplinas se socorrem de fontes de informação, todos os professores têm de se preocupar com a leitura” (L. M. Silva, 2002, p. 143). Deste modo, a leitura deve ser encarada como prioridade, devendo ensinar-se o aluno a ler para toda a vida, pois “ler não custa, o que custa é saber ler” (M. Jorge, 1996, p. 37).

A tarefa da escola está, apesar de tudo, dificultada pela atractiva sociedade de consumo em que os cidadãos se encontram mergulhados, onde são proporcionadas aos jovens muitas outras formas de passar os tempos livres. Este facto só prova que a escola deve promover a leitura através de estratégias capazes de competir com as do mundo exterior à escola, de modo que o aluno veja na leitura um divertimento e um passatempo, capazes de o fazer divertir-se tanto como se jogasse no computador, na consola, etc.

A tarefa de ensinar a ler não é, efectivamente, fácil para a escola. E esta tarefa não está a ser levada a cabo convenientemente pela escola, apesar da taxa de escolarização ser cada vez mais elevada. Aparentemente, assiste-se, nos últimos anos, a um fenómeno aparentemente paradoxal: por um lado tem-se aumentado e estendido praticamente a todas as crianças e jovens a escolaridade obrigatória; por outro lado, porém, tem-se registado uma estagnação dos índices da prática da leitura, da população em geral, e da população juvenil, de modo particular, para além também da agudização dos baixos níveis de literacia. Por esta razão, “a escola actual, nos países ocidentais, procura, a qualquer preço, ensinar a ler a toda a gente e fica desolada quando não o consegue, pronta a adoptar qualquer meio para aí chegar” (M. Lobrot, s/d, p. 131).

Hoje em dia, a preocupação de formar leitores capazes de lerem vai além fronteiras, como o prova o facto da própria União Europeia se debruçar cada vez mais sobre o assunto, considerando que “no admirável mundo novo da *economia do conhecimento*, a literacia e a capacidade de cálculo estão em primeiro plano” e que, “nas sociedades avançadas, a iliteracia está intimamente associada à *exclusão social* – vergonha, pobreza e imobilidade social” (E. Wyn, 2001). Daí, que se considere que “os iletrados são, na maior parte das vezes, *encurralados* em trabalhos inferiores, acabando também na prisão mais vezes do que quantos sabem ler e escrever” (*Idem*).

Assim se justificam os inúmeros estudos de âmbito mais ou menos abrangente que abordam esta questão. Naturalmente, o contexto nacional é aquele que mais interessa para este trabalho e, nesse domínio, os estudos *PISA 2000* e *A Literacia em Portugal* espelham bem a falta de hábitos de leitura dos portugueses e os baixos níveis de literacia dos cidadãos portugueses.

Ambos os estudos puseram em evidência que a alfabetização é essencial na educação, uma vez que é um instrumento basilar indispensável para a aquisição e tratamento da informação. Os dois estudos, contudo, puseram também a descoberto que a simples alfabetização por si só não é suficiente para que o indivíduo possa ser um cidadão activo, capaz de competir em igualdade de circunstâncias com outros, ou seja, estes estudos evidenciaram que mais importante que a alfabetização é a literacia. Significa isto que, mais do que saber ler, escrever e calcular, o indivíduo deve estar apto a usar as suas capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. De facto, até há pouco tempo, partia-se do pressuposto de que nos países desenvolvidos não existiam problemas de literacia, graças à política da educação obrigatória e universal, pressuposto esse que se revelou erróneo, pois “uma preocupante grande parte da população de alguns dos países mais ricos do mundo tem reduzida capacidade de leitura e de escrita – são *analfabetos funcionais*” (*Idem*).

De acordo com os estudos, é fundamental investir-se no ensino da leitura, adoptando novas estratégias, adequadas às transformações operadas na sociedade a vários níveis. É também importante haver boas escolas, com bons recursos educativos, capazes de utilizarem, de forma competente, graus progressivos de autonomia.

Para além das escolas, é imperioso actuar junto das famílias, no sentido de se mudar as mentalidades relativas à educação.

Também os alunos devem sentir que sem esforço e perseverança não alcançam bons resultados nem a curto, nem a longo prazo.

A atenção dispensada aos alunos e às escolas deve estender-se também à formação profissional e contínua, ou seja, os esforços não devem ser dirigidos apenas para a educação das crianças e adolescentes, mas também para os adultos que apresentam baixíssimas capacidades de literacia, ainda mais perante as transformações constantes verificadas na nossa sociedade.

Uma vez que existem indivíduos escolarizados com baixos níveis de literacia, o que põe em questão o que se ensina e como se ensina na escola, é assaz importante uma “melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, com vista à aquisição de competências de literacia mais efectivamente sedimentadas e transponíveis para a sua utilização nos contextos de vida pessoal, profissional e cívica” (A. Benavente, *et al.*, 1996, p. 408). É fundamental que se criem condições para o desenvolvimento e integração dos conhecimentos adquiridos nos estabelecimentos escolares, sob pena de se gerarem situações que poderão conduzir ao analfabetismo. Para tal, devem diversificar-se, no ensino-aprendizagem, os textos, assentando sobretudo em textos informativos, já que a leitura funcional nascerá do contacto com textos adequados. A tarefa do ensino da leitura (funcional) é tarefa da escola, ou seja, de todos os docentes, e não apenas do de língua materna, já que é um pré-requisito para o sucesso escolar em todas as outras disciplinas e para o sucesso educativo.

Parece-nos, pois, importante que se revejam as práticas aplicadas não só na aula de língua materna, mas em todas as aulas. Por outro lado, é essencial que se investigue nesta área, de forma a descobrirem-se e aprofundarem-se metodologias e a melhorar consequentemente os resultados.

Só desta forma se poderá evitar que em futuros estudos continuemos a ter resultados bastante modestos e abaixo do nível da OCDE e que, devido aos fracos níveis de literacia da população, tenhamos progressos culturais e económicos lentos e limitados, visto que a literacia está directamente relacionada com o progresso da sociedade a todos os níveis. A este respeito, importa ainda referir que é fundamental investir em áreas geográficas do país mais carenciadas, para que o país não se continue a desenvolver a velocidades diferenciadas, pois em ambos os estudos foram observadas assimetrias entre as várias regiões do país, sendo a região de Lisboa e Vale do Tejo a que apresentou melhores resultados.

## CAPÍTULO VI

### FORMAR LEITORES, RECORRENDO ÀS BIBLIOTECAS ESCOLARES

#### 1. Introdução

Para a elaboração deste capítulo, tomámos como referência uma biblioteca escolar específica: a biblioteca da Escola EB 2,3 de Toutosa. A partir de iniciativas que nela realizámos, expomos algumas actividades de dinamização, capazes de serem extensivas a outras bibliotecas e de contribuírem para a formação de leitores nas tão carenciadas escolas deste país.

Para tanto, partimos do pressuposto de que o leitor não nasce, “faz-se”. Nesta “construção” do leitor, há vários factores que são determinantes, existindo um que se manifesta imprescindível, pelo menos durante o período da escolaridade, que é a biblioteca escolar.

As bibliotecas escolares são, com efeito, fundamentais para a formação de leitores, desde que bem equipadas e bem dinamizadas. Vários estudos, como o *Reading Literacy* (I. Sim-Sim & G. Ramalho, 1993), têm mostrado que existe uma relação positiva entre o desempenho dos alunos e a frequência das bibliotecas. Todavia, este recurso nem sempre tem sido utilizado convenientemente, sendo até inúmeras vezes esquecido, já que continuam a ser consideráveis as deficiências das bibliotecas escolares das nossas escolas. Estas deficiências são visíveis em diversos domínios e vão desde o espaço à formação dos intervenientes, passando pela organização e disponibilização do acervo, pelos equipamentos e, sobretudo, pela falta de dinamização.

As inúmeras dificuldades das bibliotecas escolares são também corroboradas pela nossa experiência de docência e de supervisão, e ainda pela recolha, que fizemos, de opiniões acerca das bibliotecas escolares, junto de docentes das diversas áreas disciplinares, de professores estagiários, de auxiliares de acção educativa, de pais/encarregados de educação e de alunos. Não se tratou de uma recolha de opiniões exaustiva, visto não ser esse o objectivo principal do nosso trabalho. Todavia, o que pretendemos foi manifestar, de algum modo, a consciência que temos da realidade que nos assiste – isto é, não serão precisos estudos de grande profundidade para chegarmos à conclusão de que a realidade da dinamização das bibliotecas escolares do nosso país é muito deficitária, e de que é, por isso, necessário e imperioso adiantar propostas nesse sentido e pô-las em prática.

Na nossa breve recolha, constatámos a existência de uma opinião dominante: a biblioteca é um espaço subaproveitado, com muito pouca dinamização, ainda que muitas vezes até disponha de meios e materiais adequados que poderiam ser de grande utilidade à escola, às turmas e aos alunos.

Baseando-nos na realidade da escola supracitada, na nossa experiência, em estudos efectuados por alguns autores (L. M. Silva, 2002; M. F. Sequeira, *et al.*, 2000) e ainda na referida recolha de opiniões, podemos enumerar algumas deficiências (que importa combater) tais como:

- a) inexistência de espaço próprio destinado ao funcionamento da biblioteca;
- b) instalações insuficientes;
- c) utilização da biblioteca como sala de aula;
- d) escassos meios materiais;
- e) deficientes recursos humanos;
- f) acervo insuficiente e inadequado;
- g) ausência de critérios rigorosos para aquisição de material bibliográfico;
- h) organização deficiente dos materiais e equipamentos (revelada, por exemplo, pela ausência de um regulamento interno);
- i) horário inadequado às necessidades dos alunos;
- j) ausência de dinamização por parte da biblioteca;
- l) falta de coordenação da biblioteca com outros órgãos da escola;
- m) falta de coordenação da biblioteca com a biblioteca municipal/pública;
- n) ausência de promoção da biblioteca.

Em seguida, faremos uma caracterização sumária da Escola EB 2,3 de Toutosa, acompanhada de uma caracterização mais pormenorizada da biblioteca escolar. Posteriormente, e com o objectivo de fazermos frente às dificuldades detectadas, procederemos à descrição de actividades desenvolvidas e a desenvolver na biblioteca da referida escola e à sua possível generalização.

## **2. Escola EB 2,3 de Toutosa**

A escola encontra-se situada na freguesia de Toutosa, privilegiada pela proximidade da estação de caminhos-de-ferro da Livração.

Toutosa é uma das trinta e cinco freguesias que compõem o concelho de Marco de Canaveses, “onde se acham largas centenas de casas solarengas, igrejas paroquiais ou capelas públicas ou particulares, pelourinhos, pontes, alminhas e cruzeiros, mamoadas, castros e um sem número de outros motivos de interesse” (P. Gomes & R. Pinto, 1997, p. 4).

A escola, embora dimensionada para 18 turmas, contava no último ano lectivo (2003/2004) com 27 turmas. Nos últimos anos, nomeadamente desde o ano lectivo 1997/1998, tem vindo a verificar-se um aumento da população escolar, o que tem evidenciado ainda mais as dificuldades da escola, sobretudo no que diz respeito ao espaço, como a ausência de salas de aula suficientes e a existência de uma biblioteca com uma área reduzida para o número de alunos.

A população escolar, tanto da Escola EB 2,3 de Toutosa, como de todo o Agrupamento Vertical de Escolas de Toutosa, é oriunda de seis freguesias: Toutosa, Santo Isidoro, Constance, Banho e Carvalhosa, Vila Boa de Quires e Maureles.

Estas freguesias, à semelhança das restantes pertencentes ao concelho, estiveram durante muitos anos dependentes da agricultura, facto que tem vindo a alterar-se ultimamente, o que tem como consequência a descaracterização sócio-cultural das populações, origem de diversos problemas. De facto, no concelho, “é bem visível uma quase total transformação a todos os níveis, desde há duas décadas. Dessas aceleradas transformações, resultam fortes dissimetrias no que se refere à implantação de actividade de tipo industrial e comercial” (J. B. P. Silva, 2000, p. 63).

Os pais e encarregados de educação dos alunos, na sua grande maioria, são empregados fabris, dedicando-se um número muito reduzido à agricultura. Os habitantes locais que trabalham na agricultura fazem-no em pequenas terras para auto-consumo, produzindo vinho, batata, cebola e milho. Nos últimos anos, embora em número muito reduzido, têm-se registado iniciativas de jovens agricultores na vinicultura, fruticultura e floricultura.

Em busca de melhores condições de vida, alguns dos habitantes das referidas freguesias emigraram para França, Alemanha, Suíça e Andorra, entre outros países. Estes movimentos emigratórios configuram ao concelho um relativo desequilíbrio a dois níveis: “um no que se refere à população potencialmente activa (15-64 anos) que quase nunca é esperada, isto é, emigra. Outro na repartição da população por sexos que se caracteriza pelo excedente de homens nos primeiros estratos etários e o inverso, nas idades entre os 20 e os 40 anos” (J. B. P. Silva, 2000, p. 61).

No turismo, há inúmeros pontos históricos entre os quais se encontra o santuário da Senhora da Livração, a Igreja matriz de Constance, a Casa da Quinta, a Casa dos Condes de Samodães, o Paços de Soutelo, etc. As freguesias referidas dispõem ainda de restaurantes e de turismo de habitação, como a Casa da Boavista.

Se em termos de oferta de emprego e económicos são freguesias pobres, também em termos culturais promovem poucos eventos dessa natureza, o que acarreta graves consequências, em termos de expectativas quer por parte dos alunos, quer por parte dos pais e encarregados de educação. Este facto prende-se também com a constatação de que a maior parte dos pais e encarregados de educação dos alunos que frequentam o agrupamento possui apenas o primeiro ciclo do ensino básico, registando-se ainda uma taxa de analfabetismo de 5%.

Em suma, o concelho de Marco de Canaveses é uma região em plena transformação sócio-económica, onde a actividade jovem é cada vez maior “quer pela repulsa generalizada ao sector primário, quer pelo abandono precoce da escolaridade” (J. B. P. Silva, 2000, p. 65). A esta situação não é alheia o Agrupamento Vertical de Escolas de Toutosa, já que se tem registado um elevado absentismo e abandono escolar, facto que tem vindo a merecer a atenção dos responsáveis educativos, sendo mesmo, o seu combate, uma das prioridades expressas no Projecto Educativo.

## **2.1. Biblioteca da Escola EB 2,3 de Toutosa**

A escola, sendo sede de Agrupamento, Agrupamento Vertical de Escolas de Toutosa, possui uma biblioteca aberta a todas as escolas do agrupamento e funciona em regime aberto a toda a comunidade.

Desde o ano lectivo 1998/1999 que se candidata ao programa Rede de Bibliotecas Escolares, projecto que foi aprovado no ano 2003.

Até às alterações efectuadas após a aprovação do projecto de candidatura à Rede de Bibliotecas Escolares, a área total da biblioteca era de cerca de 90 m<sup>2</sup>.

O espaço dito biblioteca funcionava ainda como uma espécie de redacção do jornal do Agrupamento, como sala de aula, como Videoteca e como Ludoteca.

Dentro deste espaço referido, existiam 4 estantes abertas, um carro de transporte, 10 armários, 26 mesas, 35 cadeiras, 1 secretária e um sofá. Existia ainda material

informático com dez postos de consulta, equipamento áudio em 4 postos e equipamento vídeo num posto, tal como a Internet.

No que concerne ao acervo, a biblioteca contava com cerca de 2900 livros em suporte de papel (excluindo os manuais escolares), 200 documentos áudio, 150 documentos vídeo e com a assinatura de um periódico.

O registo e a classificação dos documentos são tarefas que estavam a ser levadas a cabo.

De entre o pessoal docente e não docente que desempenhava funções na biblioteca, contam-se onze professores e uma auxiliar de acção educativa. Os professores têm redução de duas horas semanais cada um. Esta situação decorre da atribuição de actividades de complemento curricular, no âmbito da reorganização curricular.

Exerce funções na biblioteca, um auxiliar de acção educativa, com um horário de 35 horas. O funcionário não tem qualquer formação na área da biblioteconomia, estando, contudo, prevista a frequência de um curso nessa área, a fim de melhor poder servir a comunidade.

A biblioteca possui um regulamento (Anexo 1), onde se refere que a biblioteca se “constitui como um serviço de informação, que tem por finalidade facilitar o acesso à cultura, à informação, à educação e ao lazer, contribuindo assim para elevar o nível cultural e a qualidade de vida dos seus utentes”. São objectivos da biblioteca: “difundir e facilitar informação útil e actualizada, independentemente do suporte, relativa aos vários domínios do saber, satisfazendo as necessidades do indivíduo, com plenos respeito pela diversidade de gostos e de escolhas” e “estimular o gosto pela leitura e contribuir para o desenvolvimento cultural dos utentes”.

Ao longo dos últimos cinco anos lectivos, foram dinamizadas diversas actividades, a maioria em colaboração com diferentes clubes e Departamentos Curriculares, como o Jornal da Escola (Clube do Jornal), o problema do mês (Clube da Matemática), Ciência Viva (Departamento de Ciências), correspondência inter-escolar (Departamento de Língua Portuguesa), Feira do Livro (Departamento de Língua Portuguesa) comemoração de datas históricas (Departamento de Humanidades), concurso de quadras (Departamento de Língua Portuguesa), entre outras.

Esta biblioteca apresenta também algumas deficiências que vão de encontro àquelas anteriormente apontadas, que perpassam a maioria nas bibliotecas das nossas escolas. Para a apresentação das deficiências da biblioteca, baseamo-nos no

conhecimento da mesma e ainda nos resultados de um questionário/consulta levado a cabo, no ano lectivo 2001/2002 (Anexo 3), junto de professores, auxiliares de acção educativa, alunos e pais/encarregados de educação.

### **2.1.1. Principais deficiências da biblioteca**

Embora não tendo havido a preocupação de sistematizar o questionário apresentado (o que não achámos necessário fazer), ele foi-nos de grande utilidade para nos ajudar a estruturar os pontos que a seguir indicámos.

A nossa apresentação divide-se em dois momentos: num primeiro momento, apresentamos as deficiências identificadas na biblioteca; num segundo momento, apresentámos propostas desenvolvidas e outras a desenvolver futuramente para combater a maioria dessas deficiências.

#### **a) Instalações insuficientes para o bom funcionamento da biblioteca**

Ainda que esta escola não se debata com o problema da inexistência de um espaço próprio para o funcionamento da biblioteca, o espaço de que dispõe para o funcionamento da mesma é muito reduzido, para que possa ser organizada e dinamizada como uma verdadeira biblioteca. Ora, este facto limita logo à partida todo o trabalho que se queira desenvolver, exigindo da parte dos professores e dos responsáveis uma criatividade e ginástica mental consideráveis. Esta situação não deixa de ser bastante preocupante, pois pode ser um dos factores inibidores da utilização da biblioteca por parte de alguns potenciais leitores.

O local é pedagogicamente desadequado, não só pelas dimensões reduzidas, como também pelo ambiente desconfortável, pela temperatura e ainda pela deficiente luz. Além disso, o espaço escolhido não tem ainda em conta os alunos com deficiências, ou com Necessidades Educativas Especiais.

#### **b) Utilização da biblioteca como sala de aula**

O espaço escolhido para o funcionamento da biblioteca é muitas vezes utilizado pelos professores como sala de aula ou sala de reuniões que nada têm a ver com as finalidades da biblioteca escolar. Para além disso, a biblioteca funciona ainda como uma

espécie de redacção do jornal da escola, o que limita a movimentação dos alunos na biblioteca, bem como as actividades que aí se queiram desenvolver.

c) Défice de meios materiais

O equipamento existente, para além de ser parco, é muitas vezes incompatível com o normal funcionamento da biblioteca. Na verdade, constata-se a falta de estantes, de expositores, de mesas, de cadeiras, de arquivos. Ora, este equipamento é fundamental numa biblioteca, já que pode ser propiciador e facilitador de um bom trabalho e do bem-estar. A este respeito diga-se, que os armários fechados, que ainda teimam em permanecer na biblioteca, não são nada facilitadores das leituras, com diferentes fins, dos utilizadores.

d) Défice de recursos humanos

É habitual, nos últimos anos lectivos, existir um professor responsável pela biblioteca e professores auxiliares, bem como um funcionário, que cuidam da organização e dinamização da biblioteca. Contudo, apesar de muitas vezes existir uma boa vontade da parte dos professores e funcionários em melhorarem as suas competências, é comumente referido que estes responsáveis não são capazes de fazer da biblioteca um sítio diferente, ou seja, não são capazes de inovar, porque também não têm formação para tal. Muitos alunos queixam-se também que, não raras vezes, vão à biblioteca à procura de uma determinada fonte documental, mas o próprio funcionário não os consegue ajudar na pesquisa de material e na busca de fontes, o que é sintomático da falta de formação na área de biblioteconomia e da atitude passiva que por vezes se adopta. Da parte dos professores responsáveis, vários referiram que as duas horas que lhes são atribuídas no horário são insuficientes para poderem operar quaisquer mudanças significativas na biblioteca, pelo que se impunha que se abrissem alguns cursos de formação na área de biblioteconomia e se responsabilizasse um professor a tempo inteiro pela organização e dinamização da biblioteca, apresentando periodicamente um relatório sobre o trabalho levado a cabo nesse período lectivo.

e) Acervo insuficiente e inadequado

O acervo existente na bibliotecas da escola é parco e, sobretudo, desactualizado e desadequado às necessidades e interesses dos alunos, quer em termos de material

destinado à leitura para informação e estudo, quer em relação a material para leitura recreativa.

f) Falta de organização do acervo existente

O fundo bibliográfico existente na biblioteca não está, na sua grande maioria, criteriosamente colocado nas estantes. Daí que os seus utilizadores tenham dificuldade em encontrar obras, bem como até os próprios responsáveis pela biblioteca. Esta desorganização vai desde a catalogação dos livros até à sua colocação nas estantes, onde por vezes nem sequer existem etiquetas, relativas, por exemplo, aos temas. Os utilizadores não sabem também muitas vezes que material é que existe para consulta e que material é que pode ser solicitado para empréstimo.

Por outro lado, devido à diversidade do acervo cada vez mais acentuado da biblioteca, sobretudo material áudio-visual, não existe um rigor para o trabalho com os suportes áudio-visuais.

g) Ausência de critérios rigorosos para aquisição de material bibliográfico

O facto acima apontado (acervo insuficiente e inadequado) deve-se, acima de tudo, à inexistência de uma política de aquisição de material para a biblioteca, pois a escola até tem uma verba considerável para adquirir material bibliográfico, o que não acontece na maioria das escolas portuguesas, onde não há sequer verbas para aquisição de material para a biblioteca.

Verifica-se, por exemplo, que a comunidade educativa não é auscultada aquando da aquisição de novo material bibliográfico. Muitas vezes adquire-se material que não vai ao encontro dos interesses dos alunos e das necessidades dos docentes.

h) Horário inadequado às necessidades dos alunos

Nesta, como noutras escolas, o horário da biblioteca não está de acordo com os horários dos alunos, ou seja, tem apenas em conta o horário lectivo dos alunos, quando devia haver mais algum tempo para além do horário lectivo, destinado a actividades diversas, como para pesquisa, realização de trabalhos para as disciplinas, realização de trabalhos de casa, etc.

#### j) Ausência de dinamização por parte da biblioteca

Esta é uma das principais deficiências da biblioteca da escola, ou seja, a biblioteca é ainda, algumas vezes (durante certos períodos do dia), aquele local que se quer recatado e onde se vai, apenas, porque o professor pediu ou porque se precisa de consultar um dicionário ou enciclopédia, que não se possui em casa. Não é um sítio onde se vai por prazer, para simplesmente ler, para debater um livro, um artigo de um jornal ou de uma revista, um tema actual, para se tirarem dúvidas, para se pesquisar na Internet, ou para se aprender simplesmente a buscar informações, através de formas mais rápidas, nos livros...

Escasseiam algumas iniciativas, ainda que se dinamizem algumas actividades. No fundo, falta dar vida à biblioteca.

#### l) Falta de coordenação da biblioteca com outros órgãos da escola

Esta falta de coordenação tem vindo a desvanecer-se, mas há ainda muito trabalho a desenvolver, sobretudo no que diz respeito à mudança de mentalidades dos docentes, dos alunos e dos funcionários da escola.

De facto, ultimamente, no Conselho Pedagógico, principal força motriz da escola, já se discute a biblioteca escolar, desde a sua organização à sua dinamização. Daí que, no Projecto Educativo, no Projecto Curricular de Agrupamento e nos Projectos Curriculares de Turma, se aponte a biblioteca escolar como um recurso a utilizar para combater as acentuadas dificuldades dos alunos na expressão escrita e na leitura. Contudo, nalguns casos, é necessário estar constantemente a lembrar os docentes da “existência” da biblioteca.

A mentalidade dos professores, que não permite ver a biblioteca como um recurso fulcral para os sucessos escolar e educativo, ainda permanece, o que mostra que há problemas a jusante da escola, como na formação de professores. Daí que os serviços prestados pela biblioteca sejam muito pouco requisitados por parte dos professores, ainda que se mostrem disponíveis quando são solicitados a realizar actividades. Não tomam a iniciativa, mas colaboram positivamente com os responsáveis. A biblioteca é, pois, ainda relegada para um segundo plano.

#### m) Falta de ligação da biblioteca com a biblioteca pública local

A biblioteca podia beneficiar bastante se colaborasse com a biblioteca pública do Marco de Canaveses. De facto, se houvesse uma colaboração estreita entre ambas as

bibliotecas, a biblioteca escolar só teria a ganhar: os funcionários e professores responsáveis passariam a dispor de opiniões especializadas; os utilizadores disporiam de um acervo mais vasto e diversificado, de uma melhor catalogação e disponibilização do acervo e dos equipamentos, que se traduziriam certamente numa melhoria das condições de leitura e de estudo.

n) Ausência de promoção da biblioteca

A biblioteca não é devidamente promovida junto da comunidade escolar e da comunidade envolvente. A biblioteca não se dá a conhecer através da maioria das actividades realizadas, pelo que não atrai novos utilizadores. Este aspecto deve-se a imensos factores, já identificados, como à inexistência de pessoal qualificado, que trabalhe com gosto, que saiba como e quando fazer, bem como à falta de um clube da biblioteca, que procurasse a todo o custo promovê-la junto de todos.

#### **2.1.1.1. Trabalho desenvolvido pela escola para colmatar estas deficiências**

Devido à evidência destes défices, ao longo dos últimos anos lectivos, a escola em questão tem feito tentativas várias para os colmatar. Até ao ano lectivo 2003/2004, conseguiram-se já alguns resultados positivos, graças nomeadamente a dois factores: em primeiro lugar à elaboração e aprovação do projecto de candidatura à Rede de Bibliotecas Escolares; em segundo lugar, à tomada de consciência, por parte do Conselho Executivo, do Conselho Pedagógico e da comunidade educativa em geral, de que era necessário investir no recurso educativo designado por biblioteca escolar.

Relativamente ao projecto de candidatura à Rede de Bibliotecas Escolares, este nasceu da consciência de que era necessário contar com a ajuda especializada para se procederem a alterações que se consideravam pertinentes.

Devido a esta tomada de consciência, o Conselho Executivo, em colaboração com alguns professores interessados na melhoria da biblioteca, procurou apoios, tendo apresentado, desde o ano lectivo 1998/1999, projectos vários para a remodelação e modernização da biblioteca.

O projecto de candidatura à Rede de Bibliotecas Escolares (anexo 4) foi aprovado no ano lectivo 2003.

As propostas de alteração do projecto visam a frequência de acções de formação por professores e funcionários, a afectação da verba financeira disponibilizada pelo orçamento da escola, a catalogação automatizada de todo o fundo documental, a ampliação do espaço, substituição e aquisição de mobiliário mais adequado, melhoramento da articulação entre os diferentes clubes e núcleos que funcionam em sintonia com a biblioteca e apoiar mais as actividades curriculares e de complemento curricular em articulação com o Projecto Educativo.

Esta aprovação do projecto beneficiou bastante a biblioteca sobretudo em termos de formação de pessoal e de organização, quer do espaço, quer do acervo.

Actualmente, existem quatro professores que dispõem de um total de 22 horas semanais. Estes docentes são responsáveis pela vigilância e implementação das mudanças que constam no projecto de candidatura à Rede de Bibliotecas Escolares aprovado. Um dos professores está a fazer formação na área da biblioteconomia. O auxiliar de acção educativa também irá receber formação nesta área.

Por outro lado, o espaço ampliou-se (refira-se que a biblioteca tem actualmente mais de 200m<sup>2</sup>, ou seja, mais do dobro do espaço de que dispunha), efectuou-se uma divisão cuidada do mesmo, procedeu-se à reelaboração do Regulamento, à produção de uma nova ficha de requisição de material e termo de responsabilidade, bem como ao início da catalogação e disposição criteriosa dos livros.

Também em termos de dinamização, a biblioteca ficou a ganhar, pois para além da formação do professor e do funcionário, adquiriu-se mobiliário adequado e diverso material electrónico, e a comunidade educativa começou a contar com um fundo documental mais diversificado e rico, nomeadamente os alunos do pré-escolar e primeiro ciclo, que encontravam na biblioteca material muito escasso para a sua faixa etária, o que permitiu a realização de outro tipo de actividades que antes não era possível. Em termos de equipamento, desde mesas a cadeiras e estantes mais adequadas ao espaço, foi feito um investimento de 9500 €. Relativamente ao acervo, procedeu-se à auscultação prévia dos alunos acerca de algum material que julgassem pertinente adquirir para a biblioteca e partiu-se posteriormente para a aquisição de material bibliográfico diverso, desde CD's, DVD's, livros em suporte papel, etc. No total, adquiriram-se cerca de 500 documentos, com a verba de 3750 €

Melhorou-se ainda a articulação com as restantes escolas do primeiro ciclo e jardins de infância do agrupamento, o que permitiu uma melhor e maior utilização da biblioteca por parte das escolas dos alunos mais pequenos.

Em relação à tomada de consciência, por parte do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico, de que era necessário investir no recurso educativo designado por biblioteca escolar, convém referir que são vários os documentos da escola, como o Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades, onde se pode constatar que o fraco domínio da Língua Portuguesa, a baixa escolaridade da comunidade envolvente e a insuficiente comunicação entre as escolas do agrupamento, são situações que merecem especial atenção.

Para a superação destes problemas, nomeadamente o fraco domínio da língua portuguesa, o Conselho Pedagógico entendeu que seria necessário investir-se na biblioteca escolar. Para tal, elaborou uma candidatura à Rede de Bibliotecas Escolares, a fim de conseguir apoios técnicos e financeiros para melhor organizar o espaço e o fundo documental, e, acima de tudo, decidiu agir junto dos vários departamentos curriculares, com o objectivo de se proceder a um trabalho conjunto de dinamização da biblioteca.

Com a boa vontade dos elementos do Conselho Executivo, dos docentes e a aprovação do projecto apresentado à Rede de Bibliotecas Escolares, ficaram criadas as condições para se levarem a cabo actividades de dinamização que, de acordo com relatórios dos departamentos curriculares e avaliações várias dos professores responsáveis pela biblioteca da escola se revelaram profícuas para os alunos, pois não só promoveram a biblioteca, como ajudaram na formação de leitores.

#### **2.1.1.2. Actividades desenvolvidas na biblioteca da escola**

As actividades que a seguir se apresentam estão contempladas no Plano Anual de Actividades da Biblioteca da escola (anexo 2) e foram realizadas com a intenção de, não só combater as dificuldades reais da biblioteca da escola em questão, mas ainda contribuir para a incrementação de hábitos de leitura e para a superação de dificuldades dos alunos na língua materna. No fundo, para a formação de leitores.

Para o alcance destes objectivos, foi importante, em primeiro lugar, ter-se consciência de que existiam de facto problemas por resolver e, posteriormente, partir afincadamente para a superação dos problemas.

Com base nas características e dificuldades da biblioteca da escola, foram levadas a cabo actividades, que contaram já com alguns benefícios, ao nível da

organização, devido à aprovação do projecto de candidatura à Rede de Bibliotecas Escolares.

Estas actividades contaram com o envolvimento a tempo inteiro de uma turma (7ºA), da qual éramos Director de Turma.

É uma turma com 27 alunos (14 rapazes e 13 raparigas), cuja caracterização se enquadra dentro do perfil da maioria das turmas da escola. É, pois, constituída por alunos, em que grande parte dos pais e encarregados de educação não tem mais do que o primeiro ciclo do ensino básico. A maioria das mães é doméstica e os pais trabalham em fábricas ou na construção civil. Na generalidade, os alunos apresentam bastantes lacunas no domínio da língua portuguesa, ao nível sobretudo da expressão oral e escrita, e da leitura. Refira-se ainda, que à excepção de seis alunos, os restantes discentes nunca tinham lido um livro na íntegra.

### **Visita à biblioteca**

Para que a comunidade educativa, nomeadamente os alunos, pudesse conhecer a biblioteca da escola (como o regulamento, o horário, o acervo, as actividades a desenvolver e outras questões julgadas pertinentes), promovemos, no início do ano lectivo, visitas guiadas à biblioteca.

O objectivo primordial desta actividade era levar a população escolar a conhecer a biblioteca escolar, através da organização de uma visita guiada.

Antes da visita, foram planificadas, em reunião, as orientações da actividade: preparação da visita, visita propriamente dita e discussão de opiniões e sugestões.

Assim, antes da realização das visitas, foi entregue a cada Director de Turma um exemplar do regulamento da biblioteca, a fim de proceder à sua discussão com os discentes nas aulas de Formação Cívica. Por outro lado, elaboraram-se cartazes elucidativos das regras mais importantes e afixaram-se em locais próprios na biblioteca.

Durante a visita, o professor responsável apresentava a biblioteca, deixando, no final, tempo para que os alunos pudessem expor as suas opiniões e sugestões sobre a biblioteca, procedendo-se ao registo das sugestões apresentadas, desde que se considerassem pertinentes.

Esta actividade revelou-se bastante positiva, pois para além de se constatar que alguns alunos nunca se dirigiam à biblioteca, por razões diversas, também se verificou que grande parte dos alunos não conhecia o espólio nem os vários serviços, como a

Internet, que a biblioteca oferecia. Ora, após as visitas, ficou-se com a certeza de que os estudantes, pelo menos, sabiam o que podiam encontrar na biblioteca. Além disso, permitiu aos responsáveis pela biblioteca conhecer em pormenor a opinião da comunidade educativa, desde aspectos mais ou menos positivos, em relação à biblioteca.

Para o sucesso desta actividade, é crucial haver uma boa planificação das visitas, que devem contar com a colaboração de todos os professores. Nessas visitas, devem ser expostas em linhas gerais as vantagens da utilização da biblioteca escolar, as normas de funcionamento, o horário, a organização do equipamento, a disposição do material bibliográfico, os livros requisitáveis e não requisitáveis, as obras de referência, algumas das actividades a realizar, a forma como serão divulgadas as mesmas, o pessoal responsável, bem como outros pontos que se considerem importantes. No final, por exemplo, pode pedir-se aos visitantes que preencham um questionário simples (anexo 5), onde os utilizadores poderão apontar algumas lacunas a corrigir pela biblioteca, sugestões, propostas de actividades e de aquisição de materiais que julguem pertinentes.

### **Visita de estudo à biblioteca municipal**

Foi levada a cabo uma visita à biblioteca municipal, com a finalidade de os alunos interiorizarem algumas regras de comportamento dentro de uma biblioteca, conhecerem a disposição das fontes documentais, verificarem as diferenças e semelhanças entre a biblioteca da escola e a biblioteca municipal, identificarem aspectos positivos a serem adoptados na biblioteca escolar, esclarecerem dúvidas com os responsáveis pela biblioteca, entre outros aspectos.

Nesta tarefa, participou apenas a turma envolvida no trabalho da biblioteca da escola e os alunos manifestaram o seu agrado pela realização desta actividade. Esta actividade teve bastantes pontos positivos, a começar logo pelo conhecimento dos serviços e material bibliográfico que a biblioteca municipal poderia proporcionar. Na verdade, muitos alunos confessaram que não conheciam a biblioteca do município. Para além do contacto com fontes documentais muito mais diversificadas, os alunos conheceram novas formas de disposição e organização do material, com novo equipamento e mobiliário, o que lhes permitiu ter uma ideia diferente de biblioteca e identificar mais facilmente pontos menos positivos na biblioteca da escola. Refira-se,

como exemplo, que a colocação de postos de consulta da Internet, na biblioteca da escola, foi baseada na disposição encontrada nesta biblioteca municipal.

Esta actividade, contemplada no Plano Anual de Actividades da biblioteca há alguns anos, tem sido um pouco esquecida por parte dos professores responsáveis, facto que justifica um desconhecimento generalizado da biblioteca municipal por parte dos alunos da escola.

Neste ano lectivo, a colaboração com a biblioteca municipal estendeu-se à organização do acervo e à formação dos responsáveis. Relativamente à organização do acervo, procurou-se utilizar um critério idêntico ao da biblioteca municipal, desde a catalogação dos livros até à sua colocação nas estantes. No que concerne à formação do pessoal envolvido na organização e dinamização da biblioteca da escola, procedeu-se à realização de uma acção de formação sobre aspectos importantes na área da biblioteconomia.

Para que a formação de leitores não se circunscreva apenas ao período escolar, é fundamental que a biblioteca da escola desenvolva actividades em conjunto com a biblioteca pública local, que devem ser dadas a conhecer aos alunos e à restante comunidade através dos mais variados meios que tiver ao seu dispor. Essas actividades podem passar pela utilização de um único cartão pelo utilizador, pela catalogação e disposição idêntica dos livros, pelo empréstimo inter-bibliotecas, por programas de formação de pessoal e de utilizadores, por campanhas conjuntas de promoção da leitura e divulgação de livros e ainda pela realização de programas culturais diversos. Estas actividades implicam também que ambas as bibliotecas mantenham uma estreita relação com outras instituições locais como a autarquia, a rádio local ou o jornal da região, a fim de, em conjunto, melhor poderem promover as suas actividades de âmbito cultural, social, desportivo...

### **Clube da biblioteca**

Com o objectivo de envolver mais os alunos na biblioteca, desde a identificação de problemas até à sua solução, foi criado um clube, cuja liderança era do professor responsável pela biblioteca. Este clube contava ainda com mais professores, um funcionário e alunos. O número de alunos foi aumentando consideravelmente, havendo assim a necessidade de separar por grupos a sua participação, ou seja, foram constituídas equipas responsáveis pela área da catalogação, da organização das fontes,

da vigilância e ajuda dos utilizadores na biblioteca, da disposição do mobiliário e equipamento, e da dinamização. Esta divisão de tarefas, para além de não sobrecarregar os elementos do clube, permitiu a realização de um trabalho mais coordenado e responsável.

A formação do clube tinha como funções primordiais proceder a um levantamento das necessidades da biblioteca, adquirir nova bibliografia, tornar o espaço mais agradável, promover e divulgar actividades de dinamização e auxiliar os alunos na investigação e produção de trabalhos. Para a concretização destas funções, realizou-se uma reunião inicial onde se traçaram os objectivos e actividades a desenvolver pelo clube. Ao longo do ano, sempre que se julgou importante, realizaram-se reuniões diversas.

Esta actividade foi muito positiva, por vários motivos: registou-se um maior envolvimento dos alunos na gestão da biblioteca, o que só por si já é benéfico; verificou-se que os alunos se sentiam mais responsabilizados, o que acarretou um maior zelo pelo espaço; em consequência, estes alunos, como ficaram mais sensibilizados, responsabilizaram os outros discentes a fim de melhorarem o funcionamento da biblioteca; aprenderam a tratar o livro; adquiriram algumas competências na área da biblioteconomia; e puderam, em reuniões próprias, expor as suas opiniões sobre a biblioteca, sentindo, dessa forma, que a sua voz se fazia ouvir.

A criação de um clube da biblioteca é uma actividade fundamental e deve identificar as deficiências da biblioteca, trabalhar no sentido de as minorar, promover a biblioteca e propor e dinamizar actividades distintas. Para o cumprimento destas funções, é necessário que se cative um maior número de participantes possível e que haja uma boa liderança. Assim, ficam criadas as condições para, em reuniões mensais, por exemplo, se proceder à identificação dos problemas da biblioteca, o que pode ser feito através de questionários, encontrar soluções para se colmatarem esses problemas e propor actividades diversas.

Deve haver o cuidado de se ir avaliando o trabalho feito, como identificar as lacunas da biblioteca que ainda persistem, a fim de se ir corrigindo constantemente o que ainda está menos bem e até investir mais em actividades que tenham tido um impacto positivo junto da população escolar.

O clube deve ser o principal responsável pela organização da maioria das actividades a ser apresentadas mais à frente neste trabalho, ou seja, o clube deve ser

dinâmico, para se poder apresentar como uma espécie de motor de uma biblioteca que se quer cada vez mais viva.

Para a criação do clube é importante que se faça um trabalho prévio (anexo 6), como a definição dos objectivos do clube, a criação de um regulamento, um plano de actividades e se cativa um grande número de participantes, através, por exemplo, da feitura e distribuição de desdobráveis.

### **Re-criação do espaço da biblioteca**

Decorrente da criação do clube, foi levada a cabo uma outra actividade, que visava uma melhor divisão e utilização do espaço e equipamento da biblioteca.

O espaço da biblioteca, ainda que tivesse beneficiado com as transformações oriundas do projecto de candidatura à Rede de Bibliotecas Escolares, necessitava de pequenos cuidados e adornos. Assim, em primeiro lugar, o espaço foi estudado ao pormenor e, juntamente, com professores mais ligados às artes, procedemos a uma divisão criteriosa do espaço e disposição selectiva do equipamento e mobiliário. O adorno do espaço, foi também um dos aspectos devidamente cuidados, o que passou pela colocação de quadros, de plantas, etc.

Na disposição do equipamento, centrámos muita da nossa atenção na utilização do expositor, estrategicamente colocado à entrada da biblioteca, na medida em que este serviu de suporte a várias actividades.

De facto, no expositor, davam-se a conhecer as mais recentes aquisições bibliográficas, cuidando, desta forma, da informação dos utilizadores relativamente ao acervo mais recente. Como a biblioteca ainda não possuía outros meios de auto-promoção e promoção do livro e da leitura, como uma página na Internet ou um boletim informativo, aproveitámos os expositores para divulgarmos todos os novos materiais bibliográficos que se foram adquirindo.

Esta é, sem dúvida, uma forma de atrair novos utilizadores, despertar o interesse dos frequentadores mais assíduos e manter a comunidade educativa informada.

O expositor serviu ainda para indicar semanalmente os programas informativos ou debates interessantes que se realizavam na televisão e na rádio. Esta tarefa obrigava alguns elementos do clube a pesquisarem informação em revistas ou em jornais. Por

outro lado, foram ainda dados, por exemplo, a conhecer os filmes a exhibir no cinema local, bem como outros eventos sócio-culturais considerados relevantes.

O expositor foi também útil para a colocação de artigos de jornais e revistas, que se julgavam interessantes, por se relacionarem directa ou indirectamente com o livro e a leitura.

Como complemento desta actividade, e como forma de enriquecer a biblioteca, pode também ser criado um espaço próprio, destinado à divulgação de jornais e revistas que estarão ao dispor da comunidade. Assim, deve ser adquirido, pelo menos, um jornal diário, facto que pode ser conseguido através de contactos com as redacções dos jornais. Este espaço deve despertar a atenção dos leitores.

Quinzenalmente, eram expostas opiniões dos professores e dos funcionários sobre um determinado livro que tivessem lido. Esta opinião era exposta em forma de entrevista, com dez questões de resposta breve (anexo 7), realizada atempadamente pelos alunos da turma antes referida (e pertencente ao clube da biblioteca).

Esta actividade, cujo título era “Li e gostei!”, visava partilhar leituras de livros que tenham sido de algum modo marcantes.

Começámos naturalmente pelos membros da comunidade que têm de dar o exemplo: os professores.

A realização e sucesso da actividade pode também passar pelo recorte, num jornal ou numa revista, de uma opinião de alguma figura célebre sobre um determinado livro.

Esta actividade, da qual os alunos gostaram bastante, foi muito proveitosa, pois para além de os alunos recriarem o espaço ao seu gosto, permitiu também, por exemplo, a incrementação do gosto pela leitura, através da partilha de leituras pelos professores. Muitos alunos manifestaram interesse em ler (e leram) alguns dos livros partilhados pelos professores.

Ao longo do ano, foram também sendo recortadas frases célebres sobre o livro e sobre a leitura, que se colocaram em locais estratégicos não só da biblioteca como de todo o recinto escolar.

O expositor foi também importante para a comemoração de datas históricas, através da exposição de vários e distintos trabalhos dos alunos, com a designação de “Hoje é dia de...”

Esta actividade, orientada pelos professores, era da responsabilidade dos alunos que elaboravam pequenos trabalhos sobre os dias que fizeram parte da história nacional e internacional ou simplesmente recolhiam frases alusivas a essas datas. Para além de datas internacionais e nacionais marcantes, foram também lembrados dias importantes relativos às localidades abrangidas pela escola.

Estas actividades desenvolvidas com o auxílio do expositor, permitiu-nos verificar que uma correcta utilização do espaço e equipamento, nomeadamente o expositor, é uma forma muito eficaz de se promover a biblioteca, o livro e a leitura.

### **Semana “O livro nas tuas mãos”**

Para o desenvolvimento do gosto pela leitura, foi realizada uma actividade específica, que visava a leitura de um livro e a sua posterior partilha. O aluno seleccionava um livro do seu interesse, que pudesse estar ou não na biblioteca, lia-o e posteriormente, numa data marcada para o efeito, partilhava a sua leitura.

Esta partilha da leitura era orientada por um professor e dois alunos.

A partilha das leituras foi feita por ciclos, em dias atempadamente marcados para o efeito. Cada aluno que pretendia participar, partilhava a sua leitura com os restantes alunos presentes, com base numa ficha de leitura (anexo 8), previamente elaborada pelo clube da biblioteca. No final, abria-se espaço para um pequeno debate, relativo, por exemplo, à temática do livro, aos comportamentos das personagens, às opiniões do leitor, etc.

Esta semana foi muito importante e teve a participação de um grande número de alunos.

A actividade contou com a colaboração preciosa dos professores de língua materna, que tiveram também o cuidado de incentivar os alunos a ler. Muitos alunos, através desta actividade, leram pela primeira vez um livro.

Este aspecto não deixa de ser, por si só, extremamente positivo.

Conseguimos alcançar dois dos objectivos desta actividade: não só promover a leitura de livros junto dos alunos, como ainda levá-los a partilhar a leitura realizada com os outros.

Para que esta actividade possa ter um efeito mais benéfico, em termos de incrementação do gosto pela leitura e de hábitos de leitura, deve ser realizada várias vezes ao longo do ano lectivo.

### **Leitor/sócio do mês**

Esta actividade visava não só trazer os alunos à biblioteca, como fazê-los sócios da mesma, usufruindo dos benefícios de ser sócio, como o empréstimo de livros, de CD's, de vídeos, etc.

Para tal, procedeu-se ao sorteio mensal de um livro ou um CD para os sócios da biblioteca.

Os livros sorteados provinham de editoras que tinham sido contactadas pelo clube da biblioteca, a fim de participarem, de algum modo, nestas e noutras actividades desenvolvidas pela biblioteca. É de salientar que quase todas as editoras contactadas participaram de uma forma ou de outra, pois foram muitas as doações de livros, dicionários, CD's, cartazes sobre autores, etc.

Embora não se devesse apenas à realização desta actividade, o número de sócios aumentou, o que, por si só, já se pode considerar positivo.

### **Concurso(s) interdisciplinar(es)**

Ao longo do ano lectivo, realizaram-se actividades várias, relacionadas com as diferentes disciplinas. Essas actividades foram levadas a cabo por diferentes professores e em turmas distintas. A maioria das actividades inseria-se na Área de Projecto de cada turma e estendia-se a toda a comunidade escolar em diversos moldes.

De entre estas actividades, que contaram com o apoio da biblioteca, destacámos a realizada pela turma E do oitavo ano, cuja designação era “Quem sabe, sabe!”.

Esta actividade, realizada no âmbito da Área de Projecto, merece destaque, na medida em que envolveu muitos discentes da escola e todas as disciplinas do currículo. Genericamente, funcionava da seguinte forma: todos os meses, era elaborado um questionário (anexo 9) com uma questão relativa ao conteúdo de cada disciplina. Em alguns questionários, as questões exigiam pesquisa, pelo que exigiam o recurso à biblioteca. Este questionário era exposto na biblioteca e facultado aos alunos, que

podiam concorrer. Posteriormente eram apresentados os resultados e premiados os vencedores.

### **O autor do mês**

Esta actividade estendeu-se a todos os anos escolares e teve como objectivo divulgar a biobibliografia de um determinado autor. Os autores seleccionados, para este ano lectivo, prendiam-se com a disciplina de Língua Portuguesa. Deste modo, envolveu o Departamento de Língua Portuguesa, bem como o professor de Estudo Acompanhado.

Na turma A do sétimo ano de escolaridade, foi seleccionado José Rodrigues Miguéis, dado que se estudou o conto “Arroz do Céu”, da obra “Gente de Terceira Classe”.

Foi pedido aos alunos que, em grupos de quatro elementos, procedessem à elaboração de um trabalho relativo ao autor. Para a elaboração deste trabalho, foram *a priori* realizadas certas tarefas, fundamentais para a elaboração mais facilitada do trabalho.

Assim, nas aulas de Estudo Acompanhado, apresentaram-se algumas regras formais e estruturais para a construção do trabalho, desde a elaboração do índice às citações bibliográficas. Também nestas aulas, mas já na biblioteca, ajudámos os alunos a pesquisar bibliografia em livros, enciclopédias, dicionários de literatura e na Internet. Nesta fase do trabalho, envolveu-se também o funcionário da biblioteca, que auxiliou, dentro do possível, os alunos na consulta de ficheiros, dicionários, enciclopédias, a utilizar correctamente o computador, a pesquisar na Internet e a adquirir atitudes e posturas correctas dentro da biblioteca.

Depois de seleccionada a bibliografia, os alunos tiveram a ajuda do professor de Língua Portuguesa e de Estudo Acompanhado, no tratamento da informação, bem como na escrita dessa mesma informação.

Os trabalhos elaborados foram todos apresentados com a mesma estrutura e alguns deles foram dados a conhecer à comunidade através do expositor da biblioteca. Durante a realização da Feira do Livro, estes trabalhos foram também expostos. Um dos grupos procedeu à apresentação do trabalho em suporte vídeo, sob a forma de entrevista.

Em virtude de este trabalho ter sido bastante acompanhado por nós, enquanto professor das aulas de Estudo Acompanhado e de língua materna, foi possível verificar

as dificuldades várias que os alunos tinham na realização de um trabalho desta natureza, que se manifestavam sobretudo ao nível da estrutura do trabalho, da selecção das fontes, do tratamento da informação e expressão das ideias.

Algumas destas dificuldades foram superadas pelos alunos, havendo, contudo, a necessidade de futuramente se proceder à realização de tarefas semelhantes.

### **Promoção de debates sobre temas actuais**

Ao longo do ano lectivo, houve o cuidado de promover debates sobre temas da actualidade ou ainda temas do interesse dos alunos, como a saúde, a droga, a higiene, o ambiente, a alimentação ou a Europa.

Esta actividade obriga a uma atenção constante à actualidade por parte dos responsáveis e exige, posteriormente, uma promoção do debate que se vai realizar, convidando-se até, se possível, alguém bem conhecido por todos, ligado directa ou indirectamente à temática.

Existem várias formas de se levar a cabo esta actividade. Como o nosso trabalho foi realizado com uma turma específica, optámos por realizá-lo de uma forma particular que apresentámos de seguida.

À semelhança da actividade anterior, nas aulas de Formação Cívica, em colaboração com a professora da disciplina de Educação Moral Religiosa e Católica, os alunos procederam à elaboração de trabalhos em grupo sobre temas relacionados com a cidadania e com a adolescência. Os temas escolhidos foram os seguintes: “A droga”; “O ambiente”; “Os acidentes de viação em Portugal”; “A alimentação”; “O civismo”; “A higiene”; e “As doenças sexualmente transmissíveis”.

A elaboração dos trabalhos passou pelas fases apontadas na actividade anterior, embora a apresentação fosse apenas oral. Como os temas foram seleccionados pelos alunos, o interesse e empenho foi maior, pelo que os trabalhos eram mais ricos em todos os aspectos. De facto, da realização dos trabalhos resultaram visitas a locais de recuperação de toxicodependentes, entrevistas, elaboração e tratamento da informação de questionários, etc.

A apresentação dos trabalhos foi levada a cabo nas aulas de Formação Cívica e, numa fase posterior, na biblioteca.

Foi um trabalho que os alunos gostaram imenso de fazer e do qual nós não esperávamos um tratamento tão criativo e original dos temas seleccionados.

### **Dramatização de uma peça de teatro**

Motivados pela temática dos trabalhos anteriores, abordada nas aulas de Educação Moral Religiosa e Católica, os alunos, em colaboração com o professor de História e Área de Projecto e com o apoio do professor de Língua Portuguesa, procederam à elaboração e dramatização de uma peça de teatro relacionada com a temática, intitulada: “Adolescência, drogas e sexualidade: uma dramatização”.

Este trabalho inseriu-se nas actividades da Área de Projecto e contou com a participação de todos os docentes da turma, contribuindo cada docente e cada disciplina com algo diferente para a peça, como consta no Projecto Curricular de Turma do 7ºA.

A turma foi dividida em grupos, que, durante as aulas de Área de Projecto, procederam à redacção de um texto dramático, relacionado com a temática acima indicada.

Posteriormente, os alunos, depois de lidos os textos, procederam à selecção da peça que mais lhes agradava.

Numa fase seguinte, foram alterando alguns aspectos do texto, quer em termos de conteúdo, quer em termos de estrutura.

Em seguida, com o auxílio dos docentes da turma, os alunos foram ensaiando a representação.

A dramatização da peça contou com a participação de todos os alunos e foi apresentada à comunidade escolar, na semana cultural.

### **Actividades de leitura informal**

Como se referiu no capítulo anterior, hoje em dia os alunos manifestam algumas dificuldades no uso da leitura no quotidiano. Como forma de contribuir para a superação destas dificuldades, levámos a cabo algumas sessões que visavam, por exemplo, a tarefa simples de preenchimento de um cheque, de um impresso do banco, dos CTT, ou de um boletim de IRS, bem como a leitura de uma carta com a conta do telefone, da água, da luz ou com o extracto de uma conta bancária.

Estas sessões foram efectuadas nas aulas de Estudo Acompanhado e estendidas à biblioteca, onde se alertavam os alunos para os cuidados a terem e onde se ensinavam a preencher e a ler esse documentos.

### **“Vem estudar connosco!”**

À semelhança da actividade anterior, podem realizar-se sessões, em horas pré-estabelecidas e do conhecimento da comunidade, a fim de se motivar para o estudo e ajudar a estudar, como ensinar a tirar apontamentos, a sublinhar, a fazer resumos, a elaborar sínteses, a consultar índices, a consultar dicionários e enciclopédias, a retirar informações mais rápidas dos textos, a fazer leituras na diagonal. Estas sessões podem ser levadas a cabo em conjunto com o professor da área de Estudo Acompanhado.

Os alunos podem ainda ser auxiliados na elaboração de trabalhos, em termos de estrutura e de tratamento de informação. Para tal, é também importante a colaboração de todos os docentes, a fim de se uniformizarem os critérios para a realização e correcção de trabalhos. A relação da biblioteca com as aulas é essencial, já que se complementam uma à outra. Na verdade, um trabalho conjunto levado a cabo entre o professor da disciplina e o professor bibliotecário é bastante mais proveitoso para o aluno, já que ambos poderão debater actividades capazes de incentivar o aluno a ler e a procurar informação. Desta forma, e depois de identificados conjuntamente materiais em falta, apresentadas sugestões e ideias, o professor já pode encaminhar o aluno para a biblioteca a fim de realizar trabalhos ou outras actividades, pois sabe que na biblioteca, porque a conhece, o aluno vai encontrar informação diversificada, que servirá de complemento à sala de aula.

Esta actividade permite desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho, baseados na consulta, tratamento e produção da informação.

### **O problema do mês**

Esta actividade contou com a colaboração do Departamento de Matemática e Ciências e do Clube da Matemática. Todos os meses, era seleccionado um problema, que os alunos teriam de resolver. O problema era colocado em locais estratégicos da biblioteca e da escola.

O objectivo desta actividade, para além de desenvolver o raciocínio lógico e matemático, era dar à Matemática um carácter mais lúdico.

No final de cada mês, era divulgado nos mesmos locais o vencedor.

### **Visita de estudo ao teatro**

Foi levada a cabo, em colaboração com o Departamento de Língua Portuguesa, esta actividade que envolveu os alunos dos oitavo e nono anos. A actividade consistiu na ida ao teatro, a fim de se visualizar as peças abordadas nesses anos, respectivamente “Falar Verdade a Mentir” e “Auto da Barca do Inferno”. Antes da ida ao teatro, na biblioteca, foi-se divulgando esta actividade, bem como os próprios textos que iriam ser representados, através da exposição de excertos textuais ou de artigos de jornais sobre os textos em questão.

Foi uma actividade que contou com a participação de um grande número de alunos e proporcionou-lhes a assistência, em local apropriado, à dramatização das peças teatrais em estudo, realizada pelo grupo de teatro “Sete Marés”.

### **“Pára, escuta e olha!”**

Esta actividade consiste na divulgação de autores ou de textos literários, na declamação ou recitação de poemas, de forma criativa.

A finalidade primordial desta actividade é tornar o acto de ler um prazer.

Esta actividade pode ser realizada de formas várias: por exemplo, enquanto alguém declama um poema ou lê uma parte interessante de um livro, recorre-se à projecção de imagens sugestivas ou a um acompanhamento musical. No final, pode, por exemplo, reflectir-se sobre a leitura: pontos marcantes, controvérsias, etc. É uma actividade que pode envolver diversas disciplinas.

Como o tempo de que dispúnhamos era escasso, optámos por convidar um grupo de profissionais nesta área. Para a realização desta actividade, foi convidada a Companhia de Teatro de Penafiel, que, durante dois dias, promoveu dois espectáculos, intitulados “Conversa com Gil Vicente” e “Recital de Poesia – Montra de Poetas”.

À semelhança da actividade anterior, foi bastante enriquecedora, pois os discentes puderam contactar com autores e textos diversos, em sessões, levadas a cabo por profissionais, em que houve um grande entusiasmo e interacção.

### **Participação na feira do livro**

A biblioteca escolar, como vem sendo hábito nos últimos anos lectivos, colaborou com a realização da Feira do Livro, desenvolvida pelo Departamento de

Língua Portuguesa, através da disponibilização do espaço para a promoção da mesma e da apresentação de actividades realizadas ao longo do ano na biblioteca.

A Feira do Livro, para além de ser visitada pelos alunos da EB 2,3 é também aberta aos alunos dos jardins de infância e do primeiro ciclo do agrupamento, que aproveitaram a ocasião para promover um intercâmbio de actividades na biblioteca, a saber: danças, representações teatrais, reconto de histórias e sessão com um escritor convidado.

Paralelamente expuseram-se trabalhos realizados pelos discentes convidados.

No dia do encerramento, a escola abriu as suas portas a toda a comunidade envolvente, contando sempre com uma atracção musical: grupos musicais das freguesias e ranchos folclóricos.

Esta actividade é de extrema importância, pois para além de proporcionar o contacto dos alunos com novos livros, conseguiu promover a venda de bastantes livros, facto que, só por si, já é assaz positivo, pois demonstra, pelo menos, uma vontade expressa por parte do aluno em ler. Por outro lado, é uma actividade que promoveu um encontro com os alunos mais novos do agrupamento e atraiu muitos pais/encarregados de educação.

As actividades levadas a cabo tiveram em conta não só as características da biblioteca como também os interesses e expectativas, manifestados pelos alunos nos anos lectivos anteriores.

Com estas e outras actividades, conseguimos tornar a biblioteca da escola um espaço de trabalho e, em simultâneo, um espaço de lazer. No fundo, não só conseguimos despertar o interesse pela curiosidade e pela pesquisa como fomentar o prazer de ler e de ir à biblioteca.

Não foram solucionados, é certo, os problemas do fraco domínio da língua portuguesa, mas contribuímos para a superação gradual dos mesmos, através do aumento de actividades mais ricas e frequentes com os livros. Assim, divulgámos o livro, fomentámos o gosto pela leitura para informação e estudo e por prazer, promovemos o desenvolvimento global e equilibrado dos alunos, apoiámos a criação de encontros com o livro e a leitura, ao desenvolvermos actividades destinadas aos alunos que nunca tinham, por exemplo, lido qualquer livro ou consultado a Internet.

Por outro lado, conseguimos tornar a biblioteca da escola, um verdadeiro recurso educativo, pois com o empenho dos professores e dos alunos, dinamizámos a biblioteca de modo criativo e adequado, estendendo esta dinamização à comunidade educativa.

Em suma, contribuímos para a formação de leitores, que queríamos cada vez mais capazes de sobreviverem na actual sociedade, onde o conhecimento e a informação são fugazes e onde se exige, em consequência, leitores atentos, curiosos e críticos.

### **2.1.1.3. Outras actividades que podem ser desenvolvidas**

Com base no trabalho desenvolvido na biblioteca da Escola EB 2,3 de Toutosa, apresentam-se, seguidamente, alguns exemplos de outras propostas que não pretendem assumir-se como definitivas, mas que, uma vez aceites e generalizadas, poderão contribuir para a dinamização das bibliotecas e para a formação de leitores.

Convém, além do mais, referir que estas actividades, à semelhança das anteriores, podem e devem ser adequadas à situação de cada biblioteca e às necessidades e interesses da comunidade escolar. Significa isto que cada actividade a realizar deverá ser analisada no Conselho Pedagógico e contemplada posteriormente nos vários projectos daí decorrentes, como o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e o Plano Anual de Actividades, devendo ainda envolver, o mais possível, todos os departamentos curriculares e clubes existentes na escola. Na verdade, cada actividade ficará condenada à partida, se não houver um envolvimento empenhado da comunidade escolar, o que depende muito do Conselho Pedagógico, já que neste órgão da escola estão presentes elementos representativos de toda a comunidade educativa e é onde se pode, em conjunto, discutir e apontar directrizes capazes de promoverem o bom aproveitamento da biblioteca.

Se for levado a cabo um trabalho conjunto no Conselho Pedagógico, estarão criadas as condições para se promoverem outras actividades. Estas, desde que planeadas e avaliadas periodicamente, poderão contribuir de forma eficaz para a formação de leitores.

Assim, e porque considerámos que a auto-promoção da biblioteca é importante, propomos que, além dos expositores, sejam criadas outras formas de divulgação da

biblioteca, o que passa, por exemplo, pela realização de duas actividades: criação de um boletim informativo da biblioteca e criação de uma página na Internet.

Com a elaboração de um boletim informativo relativo à biblioteca, pretende-se que a comunidade educativa e o meio envolvente fiquem a par das mais diversas informações da biblioteca: relativas ao acervo (novas aquisições...), ao espaço, à dinamização (concursos, debates, visitas de escritores...). Na verdade, poderá proceder-se à elaboração de um desdobrável mensal, onde se dê a conhecer o balanço das actividades realizadas no mês anterior e a realizar no mês seguinte.

Com a colaboração do clube de informática, e porque vivemos numa *sociedade da informação*, poderá promover-se a criação de uma página na Internet, onde se divulgarão, para além de diversos dados relativos à biblioteca, as actividades por ela desenvolvidas, o que funcionaria como uma espécie de expositor electrónico, ao alcance do aluno e da comunidade.

Outra actividade que pode ser promovida é a Hora do Conto, que está a generalizar-se cada vez mais nas bibliotecas escolares, destinando-se sobretudo aos alunos mais jovens, e que consiste na dinamização de trabalhos de diverso tipo, como, por exemplo, na dramatização de um conto. Resta agora aproveitar os benefícios desta actividade e aplicá-la a um público mais adulto, havendo apenas a necessidade de se proceder a uma selecção criteriosa dos textos.

É uma actividade interessante, visto que cria uma atmosfera de descontração, de libertação e de imaginação, concorrendo para a formação de leitores e para a intensificação da frequência da biblioteca escolar e de outras bibliotecas.

Para além da Hora do Conto, pode, por exemplo, uma vez por mês, levar-se a cabo uma actividade idêntica, mas ligada ao cinema, que poderá tomar a designação de Hora do Filme. Esta acção promover-se-ia, em colaboração com o clube de cinema, e consiste na exibição de um filme, procedendo-se, no final, a um debate. Em alguns casos, o filme seleccionado pode ser um baseado num livro, aconselhado atempadamente para leitura, ou um baseado numa obra que esteja a ser estudada na aula de Português, debatendo-se, no final do visionamento do filme, por exemplo, as semelhanças e diferenças entre um e outro.

Um outro trabalho interessante que poderá ser desenvolvido pela biblioteca será a divulgação de informações relativas ao livro, desde a sua origem à sua concepção.

Esta actividade parte do princípio de que o contacto com o livro e o conhecimento da sua realidade são importantes. Deste modo, podem promover-se sessões, onde se mostre e explore o livro de formato e suporte distintos. Para este efeito, convidar-se-ão, por exemplo, especialistas nesta área, sendo estas sessões complementadas com pequenas exposições relativas à elaboração, evolução, edição, distribuição e venda do livro. Se houver interesse por parte dos alunos, podem ainda realizar-se visitas de estudo a uma editora, onde verificarão *in loco* as fases por que passa a feitura do livro.

Outras acções importantes a ser efectuadas serão, por exemplo, a promoção de visitas de algumas personalidades nacionais ou locais, ligadas não só à literatura, mas também a outras artes ou actividades, como o desporto. O importante é mostrar que a biblioteca é um espaço aberto e, acima de tudo, vivo.

A par destas visitas, poderão ser levados a cabo eventos ligados à música, ao teatro e a outras artes. No caso da biblioteca ter condições, promoverá dentro do seu espaço pequenos espectáculos musicais ou teatrais, por exemplo, ou, no caso de não possuir essas condições, fomentará a ida a espaços onde esses espectáculos decorram. A ida ao teatro, por exemplo, é bastante viável e é também uma forma de colaborar com a disciplina de língua materna.

Com o objectivo de promover a pesquisa, poderá seleccionar-se mensalmente um determinado autor ligado à literatura portuguesa ou estrangeira, ou ligado às ciências, que esteja, por exemplo, a ser tratado nas aulas, para ser dado a conhecer à comunidade, através da realização de uma pequena exposição das suas obras, biografia, etc. Esta actividade pode e deve ser feita com a colaboração dos professores das diferentes disciplinas.

Para promover o gosto pela escrita, poderá trabalhar-se na dinamização de uma actividade, mensal ou trimestral, como concursos de escrita diversos: elaboração de textos poéticos, por exemplo, a partir da frase “Se eu fosse...”; elaboração de contos tradicionais a partir da expressão “Era uma vez...”; elaboração de textos dramáticos; recriação de histórias.

Esta actividade deve contar com o apoio das disciplinas de línguas.

Os textos seleccionados, para além de serem premiados, deviam ainda ser incluídos no jornal da escola, bem como no boletim informativo e/ou na página da Internet da biblioteca.

Para além da promoção da escrita, será também importante promover a leitura. Neste sentido, efectuar-se-ão, por exemplo, encontros antecipadamente marcados, em que alunos se propõem ler em voz alta, desde declamações de poemas, trava-línguas, conto de histórias. Convém que esta actividade seja preparada com antecedência pelos elementos envolvidos, podendo contar apenas com a colaboração de elementos da comunidade educativa ou com profissionais ligados a este tipo de actividades.

Este trabalho apresenta bastantes benefícios, já que uma boa leitura ou uma boa declamação podem cativar bastantes leitores, quanto mais não seja para voltarem a um novo encontro.

Por outro lado, para que os livros não fiquem esquecidos durante as férias, será essencial realizarem-se actividades que visem a leitura no período de interrupção lectiva. Para tal, a biblioteca, juntamente com os professores, nomeadamente os de língua materna, deverá fornecer aos alunos uma espécie de guião de leitura, onde se coloquem questões que o orientem na leitura e às quais devem, por exemplo, dar resposta por escrito, entregando-as no início do período lectivo.

Como a biblioteca não é, nem deve ser, apenas um local de trabalho, no horário da biblioteca, poderá constar um determinado período temporal, a determinar pelo clube da biblioteca ou pelo professor responsável, destinado simplesmente ao jogo, podendo os alunos ir à mesma apenas com um objectivo lúdico. Para além da biblioteca dever ter espaço para a realização desta tarefa, é também importante que os jogos tenham também um carácter didáctico.

Por período, poderão ser realizados jogos que envolvam toda a comunidade escolar e de carácter mais geral, que englobe conhecimentos de todas as disciplinas, contando para tal com a colaboração dos docentes de todas as disciplinas.

Por outro lado, a Internet deverá estar sempre ao dispor dos alunos, mas poderá existir uma hora específica para este efeito, que se destine nomeadamente aos discentes que tenham dificuldades em utilizar a Internet. Para tal, nesse período temporal, convém

que exista um professor ou um outro elemento que possa auxiliar os alunos, dando-se prioridade aos que têm mais carências nesse domínio.

A biblioteca deverá ainda colaborar com os diferentes órgãos e departamentos curriculares na realização de outros eventos, como a feira do livro, mesas redondas, colóquios, exposições, e outras actividades que se julguem pertinentes.

Com estas e outras actividades, a biblioteca escolar conquistará os alunos, seduzi-los-á para a leitura e contribuirá ainda para a satisfação dos seus desejos e necessidades. A biblioteca será assim um espaço onde se vai e está por gosto, capaz de conquistar e formar leitores.

Naturalmente, estas actividades não têm de ser levadas todas a cabo. Tem de ser dada prioridade a algumas delas, de acordo com as necessidades identificadas pela comunidade escolar e discutidas em Conselho pedagógico.

### **3. Apreciação das actividades realizadas**

Não é nossa intenção proceder a uma avaliação exaustiva e rigorosa das actividades realizadas. Aliás, julgamos mesmo que é cedo para o fazer, visto que mais importante do que avaliar o que está a ser realizado de forma incipiente, é promover a acção e criar bases para que a biblioteca escolar funcione e se dote de dinamismo.

Um trabalho, num sentido mais abrangente e estruturado, só se justificaria se a biblioteca tivesse tradições de funcionar de forma estruturada, o que não acontece. Deverá, pois, ficar para o futuro um trabalho deste tipo.

Mesmo assim, não podemos deixar de referenciar o modo como observámos a implementação e desenvolvimento das actividades propostas.

Desta forma, consideramos que o trabalho desenvolvido foi, na generalidade, positivo, visto que as actividades realizadas tiveram uma boa aceitação por parte da comunidade educativa, em geral, e dos alunos, em particular, registando-se mesmo um aumento gradual do número de participantes em cada uma das actividades.

O trabalho desenvolvido na biblioteca da Escola EB 2,3 de Toutosa foi positivo, na medida em que contribuiu para apoiar aos objectivos educativos definidos no Projecto Educativo do Agrupamento; criar e aprofundar, nos alunos, o hábito e o prazer

da leitura; proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação; apoiar os alunos na aprendizagem e prática de competências de utilização e selecção da informação; confrontar os alunos com ideias, experiências e opiniões diversificadas; contribuir para a aprendizagem e utilização das bibliotecas ao longo da vida; promover a leitura e a biblioteca escolar junto da comunidade escolar e do meio envolvente; favorecer a consciência e a sensibilização para diversas questões sócio-culturais; e trabalhar em conjunto com alunos, professores, órgãos de gestão.

No fundo, as actividades desenvolvidas, permitiram à comunidade verificar como a biblioteca, desde que bem dinamizada, pode ser um recurso educativo imprescindível.

O sucesso destas actividades dependeu também, e muito, dos benefícios decorrentes das alterações efectuadas de acordo com a candidatura concelhia à Rede de Bibliotecas Escolares, que se traduziram no redimensionamento do espaço, equipado com mobiliário específico e moderno, e áreas distintas para estudo e para leitura, bem como num elevado investimento no fundo documental. Em colaboração com a Biblioteca Municipal do Marco de Canaveses, efectuámos ainda a transferência gradual da actual base de dados para um sistema normalizado. Estas alterações de funcionamento foram apresentadas à comunidade educativa, com o objectivo de demonstrar a utilidade de alguns meios existentes e recolher a sua contribuição para uma melhor gestão dos recursos.

Para a realização e implementação das actividades encontrámos também alguns obstáculos que se prendiam sobretudo com as mentalidades dos professores, dos funcionários e até dos alunos. Na verdade, sempre que solicitávamos a colaboração mais efectiva dos professores, inicialmente mostravam-se muito reticentes, acabando, no final, por colaborar. A articulação com os professores e departamentos curriculares foi genericamente boa, mas há ainda muito trabalho a realizar, no sentido dos docentes se mentalizarem de que a biblioteca é um recurso educativo essencial ao processo ensino-aprendizagem.

Os funcionários, por seu lado, sempre que era feita alguma alteração ao funcionamento da biblioteca ou à organização e disposição dos materiais e equipamentos, olhavam-nos com alguma desconfiança. Também este sentimento se foi atenuando, à medida que os mesmos funcionários foram vendo que as mudanças até surtiam efeito. A sua participação foi importante nas reuniões do clube da biblioteca, bem como a frequência de acções de formação na área de biblioteconomia.

Também os alunos paulatinamente, até porque participavam activamente na organização e dinamização da biblioteca, foram mudando as suas atitudes na biblioteca e perante os trabalhos aí desenvolvidos.

O trabalho realizado foi, em conclusão, bastante enriquecedor, embora nos pareça que, no futuro, tenha de ser mais abrangente, devendo contar, já no próximo ano lectivo, com um envolvimento mais activo da comunidade escolar.

Para tal, é necessário que seja dada continuidade ao pequeno trabalho desenvolvido com o clube da biblioteca, que garantiu um melhor funcionamento da biblioteca. Na verdade, como defende o próprio Ministério da Educação (ME, 2003), deve haver uma equipa educativa, responsável pela coordenação dos serviços da biblioteca. Esta equipa “deve ser constituída por professores interessados no projecto pedagógico das bibliotecas escolares e por técnicos a quem é fornecida uma formação especializada neste domínio” e ainda por discentes e auxiliares de acção educativa. Embora o número de elementos possa variar conforme as situações específicas, esta equipa deve criar dispositivos que permitam associar os próprios utilizadores ao desempenho das suas funções, divulgar as modalidades de utilização da biblioteca escolar e as actividades de dinamização, e envolver diferentes parceiros, como as bibliotecas municipais, as autarquias, os centros recreativos e culturais, etc. Neste sentido, importa referir que é fundamental investir-se mais na articulação com a biblioteca pública local, nomeadamente no que diz respeito ao recurso a serviços de apoio técnico especializado.

É também necessário que se crie uma política rigorosa de aquisição bibliográfica do fundo documental, devendo estar previstas, por exemplo, no orçamento da biblioteca, verbas “para actualização do fundo documental e dos equipamentos, despesas correntes para o seu funcionamento, bem como receitas próprias geradas por serviços prestados ou doações” (ME, 2003).

Em termos pessoais, o trabalho realizado, para além de promover a reflexão constante sobre a temática das bibliotecas escolares, permitiu-nos alterar algumas práticas pedagógicas, já que passámos a utilizar no quotidiano a biblioteca da escola como um centro educativo de pesquisa, selecção e produção de informação, valorizando, desta forma, as aprendizagens informais, com particular incidência na criação e aprofundamento do gosto pela leitura.

#### 4. Conclusão

Ao longo deste capítulo, procurámos mostrar, uma vez mais, que são várias as deficiências das nossas bibliotecas escolares, mas também que, mesmo assim, é possível fazer algo mais, desde que haja boa vontade e empenho por parte dos principais responsáveis pela gestão da escola e ainda um trabalho conjunto entre o Conselho Pedagógico, os departamentos curriculares e os clubes.

As inúmeras falhas que percorrem as bibliotecas escolares de todo o país, embora em escalas diferentes, são visíveis ao nível do espaço, do equipamento, do acervo, da organização e ainda da dinamização, o que impede que a biblioteca escolar seja o núcleo da vida da escola e, assim, cumpra as funções para que foi criada.

Para o cumprimento das suas funções é importante que a biblioteca escolar funcione num espaço amplo e capaz de acolher todos os alunos, inclusive os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Por outro lado, deve estar dotada de equipamento que torne possível a plena utilização dos recursos pedagógicos aí existentes. Deve ter, por exemplo, espaços próprios destinados à realização de trabalhos de grupo ou de outra natureza.

Deve também estar dotada de um acervo adequado à realidade actual e às necessidades dos alunos e dos programas das disciplinas. Os alunos devem, pois, ter acesso à informação e ao conhecimento através de diversos materiais, desde livros, jornais, revistas e materiais áudio-visuais, de modo a poderem descobrir e sedimentar o prazer de ler e de estudar. Se os suportes forem variados, os alunos vão paulatinamente adquirindo competências no domínio da informação escrita, digital e multimédia.

Deve também ter o material impresso, áudio-visual e informático organizado, de modo a facilitar a sua leitura e consulta.

Estas dificuldades ligadas sobretudo ao espaço, equipamento e acervo podem ser colmatadas com a colaboração de todos os elementos da comunidade escolar e ainda com a ajuda preciosa da Rede de Bibliotecas Escolares. Com a integração na Rede, as bibliotecas, à semelhança do que aconteceu com a biblioteca da Escola EB 2,3 de Toutosa, são alvo de alterações bastante positivas.

Para além destas questões relativas ao espaço, ao equipamento, ao material e à organização do material, é importante que seja um espaço dinâmico.

Para isso, devem levar-se a cabo actividades diversas, capazes de atrair cada vez mais utilizadores. Essas actividades podem ser algumas das apontadas neste capítulo,

como outras quaisquer. O que importa é que se tenha em atenção que, para que as actividades possam surtir o efeito desejado, é importante que o professor bibliotecário e o funcionário da biblioteca tenham uma formação adequada, de modo a ajudarem tanto os alunos como os professores, que se responsabilize directamente os alunos pela organização e divulgação das actividades, que se faça um planeamento atempado e correcto das actividades, procedendo-se ainda no final a uma avaliação do trabalho desenvolvido. No fundo, é importante que se crie um clube responsável pela biblioteca, com estratégias e objectivos próprios.

Para o sucesso das actividades é também fundamental que se adopte uma política de *marketing* que vise promover a biblioteca, dando as mais variadas informações, através das mais distintas formas, em locais estratégicos, como aqueles em que os alunos se costumam encontrar, como cafés e cinemas, por exemplo. É importante, neste aspecto, a criação de uma página na Internet.

Se se dinamizar a biblioteca, tanto os alunos como os professores vão sentir esse espaço como seu e vão habituar-se a considerar a leitura e o livro como necessidades do quotidiano, como fontes de prazer e ainda como uma forma de enriquecimento e desenvolvimento pessoal.

Em suma, a biblioteca deve um ser vivo que dê vida à escola.

## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSÕES**

Um dos objectivos deste trabalho era promover a reflexão em torno do contributo das bibliotecas escolares para a formação de leitores. Para tal, mostrámos como as bibliotecas escolares, desde que bem organizadas e bem dinamizadas, se apresentam como um recurso educativo a merecer cada vez mais atenção por parte de todos os agentes educativos.

Para a reflexão em torno das bibliotecas escolares, fizemos, em primeiro lugar, uma breve contextualização das bibliotecas em geral, evidenciando a sua importância na sociedade, partindo da relevância que a escrita e o livro foram adquirindo.

A linguagem escrita surgiu aproximadamente há seis mil anos, não sendo nessa altura, todavia, uma linguagem proposicional, mas antes associada à contabilidade (J. Morais, 1997, p. 41). A escrita existia, de facto, e era usada sobretudo para consignar acontecimentos dignos de registo, ou seja, acontecimentos associados à contabilidade, à legislação, à religião. Tinha, portanto, uma função prática e estava ligada ao poder.

A importância da escrita variou de época para época, mas paulatinamente foi-se tornando essencial no quotidiano dos cidadãos, daí que se tenham procurado vários materiais cada vez mais duráveis e maleáveis para a preservar. Inicialmente adoptaram-se materiais mais duros e de mais difícil registo como o barro e a madeira, passando-se depois para outros materiais mais resistentes, como o papiro, que foi de uma importância fundamental para a cultura humana. Posteriormente surgiu o pergaminho, que era mais resistente que o papiro e que se tornou o material mais utilizado no mundo medieval. Em seguida, apareceu o papel que inicialmente apresentava bastantes problemas à escrita, pelo que foi sendo aperfeiçoado, impondo-se definitivamente em relação aos outros materiais.

À semelhança dos materiais, também as formas se foram alterando, passando-se de tabuinhas, pouco maleáveis, a rolos que também não eram muito práticos, até se chegar ao códice, bastante mais fácil de utilizar. O livro é-nos apresentado, actualmente, sob as mais diversas formas sejam elas tipográficas ou áudio-visuais.

E assim surgiu e se difundiu o livro, que foi certamente uma das grandes invenções da humanidade, que contribuiu, por sua vez, para outras invenções e conquistas da humanidade.

Os primeiros livros, para além de não circularem livremente, eram produzidos de forma limitada e, muitas vezes, não saíam das estantes ou armários das bibliotecas.

A invenção da imprensa veio, posteriormente, impulsionar de forma acentuada a difusão do livro e, por conseguinte, da cultura, contribuindo para que mais cidadãos pudessem ter acesso aos livros e pudessem, dessa forma, ler.

O livro foi, então, adquirindo uma importância considerável nas sociedades, pelo que desde cedo o homem sentiu necessidade de o guardar e conservar. Daí terem surgido as bibliotecas, onde a disposição dos livros, bem como o aspecto geral, não era naturalmente semelhante ao que hoje conhecemos, pois os materiais de escrita e formato eram distintos dos actuais.

As bibliotecas foram adquirindo, à semelhança da escrita, uma importância fundamental na sociedade. Desse modo, sofreram, ao longo dos tempos, inúmeras e importantes mutações, verificadas ao nível dos suportes do material e do espólio aí existente, da dinamização e organização, do acesso ao acervo e dos meios ao dispor do bibliotecário. Essas mudanças foram contribuindo para acentuar ainda mais a importância das bibliotecas no mundo actual. Naturalmente todas as modificações operadas permitiram um crescimento das bibliotecas em diversos domínios, o que as tornou indubitavelmente um recurso indispensável na educação e formação de cidadãos.

Com todas as transformações supracitadas, foi necessário criar diferentes bibliotecas, que pudessem responder a solicitações diversificadas. Assim, foram-se criando diversas bibliotecas, consoante os seus objectivos: bibliotecas nacionais que visam preservar toda a produção escrita efectuada; bibliotecas públicas que disponibilizam informações para o público em geral, procurando desenvolver hábitos de leitura, apresentando-se, no fundo, como uma espécie de centros culturais das comunidades em que estão inseridas, que prestam serviços diversificados ligados ao livro e promovem eventos de índole cultural, social, etc.; bibliotecas infantis e juvenis que devem aparecer integradas nas públicas e apresentar-se cada vez mais como um espaço pedagógico que corresponda à complexidade das necessidades educacionais das crianças e dos jovens da comunidade humana em que está inserida; bibliotecas universitárias que se destinam a servir o ensino superior, sendo um apoio à realização de trabalhos de investigação e de pesquisa e ainda ao desenvolvimento da região em que se inserem; e bibliotecas escolares, que devem, para além de manterem uma relação estreita com as bibliotecas públicas, ser um verdadeiro recurso educativo ao serviço da escola, capaz de promover o gosto pela leitura e combater a iliteracia.

A explanação da génese e evolução das bibliotecas foi importante, dado que nos permitiu sentir a biblioteca como um bem precioso e como um verdadeiro mestre de história, de educação, de literatura, de ciência, de filosofia, de religião ou de política.

As bibliotecas possibilitam, desta forma, ao cidadão a participação efectiva na sociedade, ainda mais hoje em dia, já que a sociedade actual apela à formação contínua e a diferentes competências.

Genericamente, as bibliotecas têm como funções promover a leitura, difundir a cultura e contribuir para a formação pessoal e profissional dos cidadãos.

As bibliotecas escolares, mais do que quaisquer outras, são importantes para que o indivíduo obtenha uma boa transição da infância para a vida adulta e, embora se destinem sobretudo aos professores e alunos, devem estar abertas à comunidade em que se insere a escola. Para tal, é necessário que preservem diferentes documentos; organizem esses documentos, de forma a torná-los facilmente acessíveis aos utentes; proporcionem o acesso a diversas fontes de informação, apresentando-se, desta forma, como um espaço favorável ao estudo, à pesquisa e à leitura; dotem os seus utilizadores de capacidades para usarem os diferentes recursos fornecidos; apoiem o cumprimento dos programas; dêem a conhecer à comunidade escolar aspectos relativos à biblioteca, desde o acervo às actividades aí dinamizadas; implementem actividades que fomentem a leitura como um meio para a informação e para o prazer; actuem em conjunto com outras fontes de informação externas, nomeadamente as bibliotecas públicas locais.

Para o cumprimento destas funções é essencial existir um professor responsável, bem como um bibliotecário com formação na área da biblioteconomia, que consigam fomentar nos alunos o gosto pela leitura como forma de se enriquecerem pessoalmente e de se divertirem.

O professor bibliotecário deve cuidar da organização da biblioteca, de modo a facilitar o seu uso a toda a comunidade escolar, o que passa pela catalogação, classificação e organização dos livros; deve dinamizar a biblioteca com actividades de cariz diversificado; para além de uma formação em biblioteconomia, deve ter uma formação pedagógica e conhecer bem os programas educativos, de modo a ir ao encontro das expectativas, problemas e necessidades dos alunos, no que respeita aos materiais e actividades a desenvolver. No fundo, o professor bibliotecário não deverá limitar-se a sugerir e a facilitar o acesso à informação, mas responsabilizar-se pela dinamização de actividades que estimulem os hábitos de leitura nos discentes, o gosto pela busca de informação e ampliação de conhecimentos.

As bibliotecas escolares têm um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, sobretudo numa sociedade voltada para a informação, como é a nossa, pois dota os estudantes de competências essenciais que lhes permitem aprender ao longo da vida.

As bibliotecas escolares são, na verdade, um bom recurso ao serviço da mudança e inovação no processo ensino-aprendizagem.

Contudo, as bibliotecas escolares, embora ultimamente se tenham registado algumas mudanças, ainda não têm merecido a atenção devida por parte dos mais diversos agentes educativos. A situação actual em que as bibliotecas escolares, infelizmente, ainda se encontram (não se apresentando como um recurso educativo imprescindível, mas antes marginal), dadas as carências em termos de espaço, de formação de pessoal qualificado, de acervo, de financiamento e de interesse político, tem também a ver com a pouca atenção que lhes é concedida por parte dos docentes.

Para se implementar a utilização das bibliotecas escolares seria necessário discutir a sua situação no Conselho Pedagógico; incluir as actividades das bibliotecas no Plano Anual de Actividades, no Projecto Educativo e no Projecto Curricular da Escola; integrar o uso da biblioteca no currículo; apoiar o professor bibliotecário, valorizando a importância do seu trabalho; motivar os docentes para uma maior utilização da biblioteca; promover acções de formação relacionadas com estratégias de utilização dos serviços da biblioteca; fomentar junto dos alunos o uso da biblioteca não só como forma de promover a leitura, mas também como forma de desenvolver habilidades de informação, documentação e investigação através da utilização de diferentes fontes, suportes e meios; levar a cabo uma política de actualização e adequação dos fundos às especificidades dos alunos; implicar a comunidade educativa na sua dinamização.

Os órgãos de gestão têm, com efeito, uma grande responsabilidade, mas os professores têm também uma importante palavra a dizer para que as bibliotecas escolares sejam “un auténtico centro de recursos, un manantial eterno de información, de sugerencias, de actividades socioculturales y a la vez festivas, una fuente inagotable de herramientas para ampliar el conocimiento y, al mismo tiempo, la cuna de la fantasía, el hogar de lo poético, el rincón de la palabra serena, la amistad, la libertad y los sueños” (K. Osoro, 2002, p. 2).

De facto, para que as bibliotecas escolares cumpram as funções que lhes estão destinadas, desde a organização do espaço ao fomento da leitura, é fundamental que os implicados no processo ensino-aprendizagem assumam determinados compromissos.

Assim, aos órgãos máximos de gestão ser-lhes-á exigido que criem bibliotecas capazes de responderem às suas finalidades, com um espaço adequado e pessoal profissionalizado e dedicado exclusivamente à gestão da biblioteca, desenvolvam uma campanha de sensibilização social para a formação de leitores, e criem uma formação permanente para professores na área da biblioteconomia e na área da didáctica da leitura. Os professores, por seu lado, deverão introduzir, nas suas práticas de ensino, estratégias baseadas no recurso ao manuseamento de diferentes fontes documentais e de auto-aprendizagem, o que lhes permitirá criar uma relação diferente com os alunos e com novas fontes de informação.

A criação de uma verdadeira biblioteca escolar implica, pois, modificações profundas não só ao nível espacial, temporal e material, mas também ao nível didáctico, sobretudo no que toca às metodologias dos professores. Mais do que explicar conceitos e ideias devem facilitar-se ferramentas que permitam ao aluno submergir no grande mar da informação, sendo capaz de seleccionar, hierarquizar e assimilar a imensa quantidade de informação que lhe é fornecida pelas variadas fontes de informação.

Se assim for, os alunos estarão prontos para assumirem o papel de protagonistas da sua própria aprendizagem. Para tal, desenvolverão o espírito crítico e a criatividade e reconhecerão a importância das diferentes fontes de informação, aprendendo a trabalhar e a seleccionar as mesmas.

O professor deixa de ser uma figura central e fonte de sabedoria, para se transformar num acompanhante activo da aprendizagem do aluno. Não tenderá a oferecer-lhes conhecimentos, mas antes a ajudá-los a desenvolverem capacidades que lhes permitirão crescer integralmente. O aluno, por seu lado, deixa de ser um mero receptor de conhecimentos e passa a ser o protagonista activo, crítico e reflexivo da sua aprendizagem, recorrendo a diferentes fontes de documentação e informação.

Desta forma, busca-se a formação integral dos alunos, enriquecendo-os ao oferecerem-lhes uma multiplicidade de fontes de informação.

Centrando-se e dirigindo o seu trabalho para os alunos, as bibliotecas escolares, para além de serem parte integrante do sistema educativo, intervêm directamente no processo ensino-aprendizagem, considerado actualmente como uma acção contínua, onde já não se pretende que o educando memorize conhecimentos, mas vá adquirindo habilidades que lhe permitam ter uma atitude mais activa na sua aprendizagem. Este tipo de ensino, que se opõe à educação tradicional caracterizada pela centralidade do professor, é, sem dúvida, concorrente para o sucesso educativo e assume extrema

importância o uso de recursos informativos, como é o caso das bibliotecas escolares. As bibliotecas escolares são, pois, um elemento essencial do processo ensino-aprendizagem.

As bibliotecas escolares contribuem, portanto, para uma melhoria da qualidade do ensino, pois apresentam-se como um recurso educativo com diversificados materiais didáticos, que permite ao aluno aprender ao longo do período escolar e da vida.

O desenvolvimento de um projecto centrado na leitura e na biblioteca leva a que todos (professores, alunos, pais, bibliotecários e outros agentes) descubram que a leitura é essencial no quotidiano e que não diz respeito apenas aos primeiros níveis de ensino e que não é exclusiva dos professores de língua materna. A leitura, através da biblioteca, é uma prática transversal que possibilita o desenrolar dos programas interdisciplinares. As bibliotecas escolares apresentam-se, desta forma, como extensão da sala de aula, capaz de promover o gosto pela leitura, que já não é mais uma habilidade de decodificação gráfica a ser ensinada no primeiro ciclo do ensino básico, mas antes uma capacidade (que consiste na construção de signos e de sentidos) que deve ser ensinada ao longo de todo o percurso escolar e se prolonga ao longo de toda a vida.

De acordo com o Despacho Normativo 30/2001, durante o primeiro ciclo a leitura deve centrar-se na aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito, o que passa pelo reconhecimento do padrão posicional das letras, distinção entre letras, diacríticos e sinais de pontuação, treino da correspondência letra-som, e do reconhecimento de sílabas e da palavra. Para alcançar esta meta devem implementar-se actividades de leitura recreativa e leitura para fins informativos. No segundo ciclo, deve pugnar-se já pela criação de autonomia na leitura e de hábitos de leitura, o que se consegue através da identificação de objectivos de leitura, extracção de informação, auto-verificação da compreensão, listagem de ideias-chave do texto passando pelo incremento de actividades idênticas, mas com um maior grau de dificuldade. No terceiro ciclo, deve ser dada especial atenção à fluência de leitura e eficácia na selecção das estratégias adequadas ao fim em vista. No fundo, ao longo da escolaridade básica deve ensinar-se o aluno a ler fluentemente, ou seja, a retirar o significado do texto de forma precisa, rápida e com o mínimo de esforço.

Daí a necessidade, evidenciada no capítulo relativo à leitura, de se ensinar o aluno a utilizar estratégias consoante o objectivo pretendido, de forma a tornar-se progressivamente autónomo. Para tanto, o aluno deve ter um conhecimento metalinguístico, que lhe permitirá ter o controlo das regras que usa e seleccionar

processos mais adequados à compreensão. Essa compreensão assenta “não só nas capacidades lógicas e afectivas desenvolvidas pelo leitor mas também nas capacidades linguísticas, também elas indiciadoras dessa lógica requerida, da auto confiança revelada pelo bom leitor e da possibilidade de, com a linguagem, conhecer melhor o mundo que nos rodeia” (M. F. Sequeira, 1999-b, p. 413).

A leitura apresenta-se, pois, como um processo rico e complexo, exigindo, a sua compreensão, um conhecimento da língua, bem assim como um conhecimento do mundo.

Na verdade, a sociedade em que se movem actualmente os estudantes, exige dos mesmos uma formação básica mais sólida e uma maior flexibilidade para adquirirem novos conhecimentos e os aplicarem crítica e criativamente. Assim a capacidade de seleccionar e avaliar a informação transmitida pelos mais variados meios será um requisito indispensável em todos os domínios.

É preciso que os alunos leiam, mas é também fundamental que os professores ensinem os alunos a ler e que os façam sentir que vale a pena ler.

Desta forma, contribui-se para o aumento dos hábitos de leitura, que, em Portugal, como o provam alguns estudos são muito baixos.

Ora, apresentando-se a leitura como a base do desenvolvimento de uma sociedade, devemos pugnar por incrementar os hábitos de leitura, bem como pela aquisição da competência de leitura, de forma a prepararmos os indivíduos para viverem numa *sociedade da informação*.

A aquisição da competência de leitura tem de passar obrigatoriamente pelas bibliotecas escolares. As bibliotecas escolares prestam efectivamente um importante contributo na formação de leitores. Para o cumprimento desta função, devem as bibliotecas escolares contar com um bom espaço, um bom equipamento, um acervo variado que abarque uma ampla linha de interesse dos alunos, pois “quanto mais informação estiver disponível, maior é a probabilidade de decisões correctas” (B. Usherwood, 1999, p. 160), uma boa organização do acervo e uma boa dinamização que pode passar pela consecução de actividades diversas apontadas neste trabalho.

Se nos empenharmos em tornar as bibliotecas escolares um recurso educativo, obteremos certamente melhores resultados que os obtidos nos estudos *A Literacia em Portugal e PISA 2000*.

Para que as bibliotecas escolares possam cumprir plenamente as suas funções é fundamental que haja uma mudança das práticas educativas e na atitude dos professores

em relação àquelas. Esta mudança, porém, só será bem sucedida se os professores estiverem sensibilizados e motivados.

A diversificação dos métodos de ensino exige professores competentes e reflexivos, que questionem constantemente as suas práticas. Por outro lado, os professores devem incluir a biblioteca escolar nas suas práticas, trabalhando também em conjunto com o professor bibliotecário.

De facto, apesar da organização e dinamização estarem entregues ao professor bibliotecário, os alunos, bem como outros docentes, devem ter também um papel mais activo, pois para além de os responsabilizar, fá-los ter uma outra atitude para com o livro e fá-los sentir a biblioteca como um bem de todos.

Um trabalho conjunto de toda a comunidade educativa, permitirá levar a cabo actividades distintas, com objectivos diversos, como as realizadas na Escola EB 2,3 de Toutosa, que farão da biblioteca um verdadeiro ser vivo dentro da escola.

Desta forma, não só estamos a contribuir para o desenvolvimento e enraizamento da biblioteca nas práticas educativas da escola, como também para o incremento dos hábitos de leitura dos alunos, para a aquisição de métodos e estratégias de estudo. Contribuímos, no fundo, para a formação de leitores.

Uma nota final: a biblioteca escolar, bem organizada e bem dinamizada, torna-se o coração da escola, sobre o qual gira todo o currículo, e o motor conducente à mudança do sistema educativo, e mais tarde, e por consequência, da própria sociedade.

## BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Luís (2001). “Editorial”. *Temas*, Ano II, n.º7, p. 5.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de (1990). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de (1994). “Nota proemial”. In D. Sá, *À demanda do leitor. Bibliotecas infantis e juvenis em Portugal. Sentido de uma mudança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 5-8.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de (1998). “As relações entre a teoria da literatura e a didáctica da literatura: filtros, máscaras e torniquetes”. In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V congresso internacional de didáctica da língua e da literatura*. Coimbra: Almedina, pp. 3-9 [Vol. 1].

ALARCÃO, Isabel, *et al.* (1986). “Kenneth S. Goodman e o seu modelo de leitura. A leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhas”. In Isabel Alarcão & José Tavares (orgs.), *Análise psicológica e linguística do acto de leitura e a sua aplicação pedagógica em língua materna e em língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro [1º documento de trabalho], [co-autores: Maria Manuela Rocheta Santos, José Tavares & António Augusto Moreira].

ALARCÃO, Maria de Lurdes (1995). *Motivar para a leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

ALVES, Marta Paula (1999). “Biblioteca escolar: tecnologias de informação e currículo”. *Liberpolis: Revista das Bibliotecas Públicas*, n.º 2, pp. 69-80.

AMOR, Emília (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto editora.

ANÇÃ, Maria Helena (2001). “Vamos dar aulas em Português”. *Noesis*, 59 (3), pp. 38-40.

ANDRADE, Araci Isaltina de & BLATTMANN, Ursula (1998). *Atividades de incentivo à leitura em bibliotecas escolares*. [Url: “<http://www.ced.ufsc.br/~ursula/papers/leitura/html>”].

BAPTISTA, Abel Barros (1998). *Autobibliografias*. Lisboa: Relógio d’Água.

BARRERA, Laura Vega (2000). *Bibliotecas escolares e su función social en la promoción de la lectura*. [Url:

“<http://www.dgbiblio.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/volIII1/escolares.html>”].

- BELMONTE, Lorenzo Tébar (1997). “Estudios e informes sobre la lectura. Estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura eficaz”. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 271-294.
- BENAVENTE, Ana, *et al.* (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação [co-autores: Alexandre Rosa, António Firmino da Costa & Patrícia Ávila].
- BERTRAND, Anne-Marie (1998). *Les bibliothèques*. Paris: Éditions La Découverte.
- BIBLIOTECA NACIONAL (1990). *Base nacional de dados bibliográficos. CDU. Classificação Decimal Universal. Tabela de autoridade*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- CADÓRIO, Leonor (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CALIXTO, José António (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- CANÁRIO, Rui (1996). “Que futuro para as bibliotecas?”. *Noesis*, 37, pp. 60-62.
- CANÁRIO, Rui, *et al.* (1994). *Mediatecas escolares. Génesis e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: Ministério da Educação [co-autores: Cristina Barroso, Fernando Oliveira & Ana Maria Pessoa].
- CANDEIAS, António (2000). “Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas”. In M. Raquel Delgado-Martins, Glória Ramalho & Armanda Costa (org.), *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 209-259.
- CARREIRA, Medina (1996). *O estado e a educação*. Lisboa: Cadernos do público.
- CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, Maria de Lourdes (1996). “Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses”. *Forum*, 20, 111-132.
- CASTRO, São Luís (2000). “A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva”. In M. Raquel Delgado-Martins, Glória Ramalho & Armanda Costa (org.), *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 131-154.

- C.O.B.D.C. (1999). “Primeras jornadas de bibliotecas escolares y conclusiones”. *Educación y biblioteca*, 11 (16), pp. 17-19.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1995). *O livro e a leitura: o processo educativo. Actas do seminário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1996). *Situação nacional da literacia. Actas do seminário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONTENTE, Madalena (1995). *A Leitura e a escrita. Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- COSTA, Hamilton, *et al.* (1998). *Sistema educativo português. Caracterização e propostas para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação [co-autores: Lídia Soares Nobre & Maria de Fátima Serrano].
- COSTA, Ricardo (2002). “Rede de bibliotecas públicas e bibliotecas escolares: sobram as intenções, faltam os meios”. *A página da educação*, 11 (112), p. 24. [Url: “<http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo.asp?ID=1850>”].
- CRUZ SOLÍS, António de la (2000). “I encuentro extremeño-alentejano sobre bibliotecas escolares”. *Educación y biblioteca*, 12 (109), pp. 19-20.
- DÉFALQUE, Hermano Alain (1997). “Didáctica de la lectura eficaz”. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 75-98.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel, *et al.* (2000). “Processamento da informação pela leitura e pela escrita”. In M. Raquel Delgado-Martins, Glória Ramalho & Armada Costa (org.), *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 13-130. [co-autoras: Glória Ramalho & Armada Costa].
- DIÁRIO DA REPÚBLICA: Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro; Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de Agosto; Despacho Normativo, n.º 98-A/92 de 20 de Junho; Despacho Normativo n.º 644-A/94 de 15 de Setembro; Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro; Despacho Conjunto n.º 5/ME/MC/96 de 9 de Janeiro; Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de Julho; Despacho Conjunto n.º 184/ME/MC/96, de 27 de Agosto; Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro; Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho; Lei 30/2002, de 20 de Dezembro.
- DIAS, Ana Bela & ALARCÃO, Isabel (1990). “As bibliotecas de estabelecimentos de ensino: contributos para uma facilitação da leitura”. In Isabel Alarcão & José

Tavares (orgs.). *Análise psicológica e linguística do acto de leitura e a sua aplicação pedagógica em língua materna e em língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro [7º documento de trabalho].

DN, *Jornal Diário de Notícias*: 5.12.01; 29.08.02.

DUARTE, Inês (2001). “Língua: Português. Ano: 2001”. *Noesis*, 59 (3), pp. 20-23.

DUARTE, Isabel Margarida (2001). “O Português, na escola, hoje”. *Noesis*, 59 (3), pp. 24-26.

ECO, Umberto (1983). *A biblioteca*. Lisboa: Difel.

EXP., *Jornal Expresso*: 8.12.2001.

FERNANDES, Margarida (1996). “O papel da leitura no desenvolvimento do adulto”. In Maria Filomena Guerra & Maria Isabel Teles (orgs.), *Leitura e animação da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 17-30.

FAYOL, Michel, *et al.* (1992). *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris: Presses Universitaires de France. [co-autores: Jean Émile Gombert; Pierre Lecocq; Liliane Sprenger-Charolles & Daniel Zagar].

FESTAS, Maria Isabel (1998). “A compreensão da leitura: a construção de um modelo mental do texto”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII (1), pp. 81-98.

FONSECA, Fernanda Irene (1994). *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, Fernanda Irene (1998). “O papel da linguística na consciencialização do professor de língua”. In Francis Brosseron & Simão Cardoso (org. e coord.), *Linguística e didáctica das Línguas. Actas do fórum linguística e didáctica das línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp. 113-115.

FRAGOSO, Graça (1996-a). “Biblioteca escolar. A «bela adormecida» precisa acordar”. *AMAE Educando*, XXIX (263), pp. 32-34. [Url: “<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/biblioteconomia/biblioteca/graca5.htm>”].

FRAGOSO, Graça (1996-b). “Biblioteca escolar. Casas de livros ou simplesmente... bibliotecas”. *Presença pedagógica*, 2 (12), pp. 74-79. [Url: “<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/biblioteconomia/biblioteca/graca6.htm>”].

- FRANCO, António (1998). “Ler ou não ler – eis a nação. Alguns aspectos sobre as relações linguística e didáctica”. In Francis Brosseron e Simão Cardoso (org. e coord.), *Linguística e didáctica das línguas. Actas do fórum linguística e didáctica das línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp. 99-101.
- FREITAS, Eduardo & SANTOS, Maria de Lurdes (1992). *Hábitos de leitura em Portugal. Inquérito sociológico*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- FURTADO, José Afonso (2000). *Os livros e as leituras. Novas tecnologias da informação*. Lisboa: Livros e leituras.
- GALLER, Anne (1999). “La biblioteca escolar en el siglo XXI”. *Educación y biblioteca*, 11 (19), pp. 24-31.
- GARCÍA GUERRERO, José (2001). “La biblioteca escolar. Por su pausada integración en la práctica y en el currículo”. *Educación y biblioteca*, 12 (125), pp. 16-20.
- GIASSON, Jocelyne (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1989). *O Marquês de Pombal e as reformas do ensino*. Coimbra: INIC.
- GOMES, José António (1996). *Da nascente à voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- GOMES, Paulino & PINTO, Ricardo (1997). *Marco de Canaveses. Entre o Douro e o Tâmega. Onde começa o Marão....* Paços de Ferreira: Anégia Editores.
- GOODMAN, Kenneth S. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- GOODMAN, Kenneth S. (1987). “O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento”. In Emília Ferreiro & Margarita Gomes Palácio (coord.). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 11-22.
- GOODMAN, Kenneth S. (1994). “Reading, writing, and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view”. In Robert B. Ruddell, Martha Rapp Ruddell & Harry Singer (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 1093-1130.
- GOODMAN, Yetta M. & GOODMAN, Kenneth S. (1994). “To err is human: learning about language processes by analyzing miscues”. In Robert B. Ruddell, Martha Rapp Ruddell & Harry Singer (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.

- GRAU, Remei (1997). “La lectura en la Educación Primaria”. *Aula de Innovación Educativa*, 59, pp. 32-36.
- GRILO, Eduardo Marçal (1996). *Intervenções I. Política e acção na área educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- HITTLEMAN, Daniel & HITTLEMAN, Carol (1983). *Developmental reading, k-8. Teaching from a psycholinguistic perspective*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- INE (2002-a). *Anuário estatístico de Portugal - 2001*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2002-b). *Inquérito à ocupação do tempo*. [Url: “<http://www.ine.pt>”].
- INE (2002-c). *As bibliotecas em Portugal*. [Url: “<http://www.ine.pt>”].
- INE (2002-d). *A evolução das bibliotecas*. [Url: “<http://www.ine.pt>”].
- INE (2002-e). *A evolução das bibliotecas públicas em Portugal*. [Url: “<http://www.ine.pt>”].
- JN, *Jornal de Notícias*: 2.07.03.
- JORGE, Maria (1996). “Em viagem”. In Maria Filomena Guerra & Maria Isabel Teles (orgs.), *Leitura e animação da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 31-42.
- KRAMER, Sónia (1995). *Alfabetização, leitura e escrita. Formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Edição Papéis e Cópias da Escola de Professores.
- LAGE, Juan José (2000). “¿Por qué no funcionan las bibliotecas escolares?”. *Educación y biblioteca*, 12 (109), pp. 16-18.
- LEAL, Telma Ferraz & ROAZZI, António (1999). “Uso de pistas lingüísticas na leitura: análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos”. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2), pp. 77-104.
- LEFFA, Vilson José (1996). “Fatores da compreensão na leitura”. *Cadernos do IL*, 15 (15), pp. 143-159. [Url: “<http://www.leffa.pro.br/fatores.htm>”].
- LESKY, Albin (1995). *História da literatura grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- LOBROT, Michel (s/d). *Para que serve a escola?*. Lisboa: Terramar.
- MAGALHÃES, Maria de Lurdes (2000). “A formação de leitores e o papel das bibliotecas”. In F. Sequeira (org.), *Formar Leitores. O Contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 59-73.
- MAGALHÃES, Ana Maria & ALÇADA, Isabel (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MARTINS, Maria Marta (1994). “Prefácio”. In D. Sá, *À demanda do leitor. Bibliotecas infantis e juvenis em Portugal. Sentido de uma mudança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 9-11.
- MATOS, Cândida (2001). “A geração.com – Investem-se novas escolas”. *Noesis*, 59 (3), p. 27.
- McMURTRIE, Douglas C. (1982). *O livro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ME (2003). *Documentos sobre BE's/CRE's. Relatório síntese*. [Url: <http://www.dapp.min-edu.pt/rbe/documentos/relatorio-sintese.htm>”].
- MIALARET, Gaston (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MILLER, Henry (2001). “Leer o no leer”. *Educación y biblioteca*, 13, (125), pp. 38-40. [Tradução de Ramón Salaberria].
- MORAIS, José (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições cosmos.
- NADAL, Emília (2002). *Responsabilidade educativa, sensibilidade e cidadania*. [Url: “<http://www.presidencia-republica.pt/pt/biblioteca/outros/educacao/16.html>”].
- NUNES, Henrique Barreto. (1998). *Da biblioteca ao leitor*. Braga: Autores de Braga.
- NUNES, Luís Filipe (1987). *Como organizar uma pequena Biblioteca*. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas.
- OCDE (1988). *O ensino na sociedade moderna*. Porto: Edições Asa.

- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de Pisa 2000*. Paris: Éditions de l'OCDE.
- OSORO, Kepa (2002). *Biblioteca escolar y hábito lector*. [Url: "http://www.cesdonbosco.com/9/kepa.htm"].
- PALACIOS DE PIZANI, Alicia, *et al.* (1997). *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Aique [co-autores: Magaly Muñoz de Pimentel & Delia Lerner de Zunino].
- PE, *Jornal A Página da Educação*: Junho, 2001; Março, 2002; Junho 2002; Novembro, 2002; Fevereiro 2003; Março 2003; Setembro 2003; Outubro 2003; Novembro 2003; Dezembro 2003; Janeiro 2004.
- PENNAC, Daniel (1998). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- PEREIRA, Miriam Halpern (2002). "Prefácio". In C. Alberto Rebelo, *A difusão da leitura pública*. Porto: Campo das Letras, pp. 9-11.
- PERINI, Mário (1991). "A leitura funcional e a dupla função do texto didático". In Regina Zilberman & Ezequiel T. Silva (orgs.), *Leitura. Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, pp. 78-86.
- PESSOA, Ana Maria (1994). *A biblioteca escolar*. Porto: Campo das Letras.
- PINO, María Dolores & SERREJÓN, José (1997). "Estudios e informes sobre la lectura. Técnicas de la Bruja y yo, una nueva forma de enseñar a leer". In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 303-306.
- PIRES, Cláudia Casaca (2001). "Protagonistas *mudas* da história humana". *Temas*, Ano II, n.º 7, pp. 6-13.
- POERSCH, José Marcelino & AMARAL, Marisa Porto do (1989). "Como as Categorias Textuais se Relacionam com a Compreensão em Leitura". *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (2), pp. 43-53.
- PRATA, José (2002). "Portugal light". *Os Meus Livros*, 1 (1), pp. 66-71.

- PROUST, Marcel (1997). *O prazer da leitura*. Lisboa: Editorial Teorema.
- PUB., Jornal *Público*: 15.06.00; 5.12.01.
- QUINTANAL DÍAZ, José (1997). “La lectura eficaz en España: un proyecto lector”. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 99-124.
- RAMALHO, Glória (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Programme for International Student Assessment. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- REBELO, José Augusto da Silva (1992). “Pré-requisitos para ler e escrever”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV (1), pp. 125-139.
- REBELO, José Augusto da Silva (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.
- REINA, Marina (1997). “Estudios e informes sobre la lectura. La lectura eficaz: armonización entre velocidad y comprensión”. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 295-302.
- ROCHA PEREIRA, Maria Helena da (1986). *Romana. Antologia da cultura latina*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos.
- ROCHA PEREIRA, Maria Helena da (1988). *Estudos de história da cultura clássica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [Vol. I].
- ROCHA PEREIRA, Maria Helena da (1990-a). *Hélade. Antologia da cultura grega*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos.
- ROCHA PEREIRA, Maria Helena da (1990-b). *Estudos de história da cultura clássica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [Vol. II].
- RODRIGUES, Angelina (2000). “A biblioteca escolar e os programas de Português”. In F. Sequeira (org.), *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 43-50.
- RODRÍGUEZ, M. Carmen (1997). “La Lectura en el parvulario”. *Aula de Innovación Educativa*, 59, pp. 28-31.

- SÁ, Domingos Guimarães (1994). *À demanda do leitor. Bibliotecas infantis e juvenis em Portugal. Sentido de uma mudança*. Braga: Universidade do Minho.
- SALEMA, Maria José (1998). “Competência e apetência de leitura”. In F. Brosseron & S. Cardoso (org. e coord.), *Linguística e didáctica das línguas. Actas do fórum linguística e didáctica das línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp. 117-120.
- SANTOS, Elvira Moreira dos (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- SANTOS, Maria Fernanda Pais dos (1976). “Bibliotecas escolares. Proposta para um sistema nacional de organização”. *Cadernos BAD*, 12 (2/4), pp. 147-161.
- SEIXAS, Maria José (2001). “Da leitura como alimentação da curiosidade”. *Noesis*, 59 (3), pp. 34-37.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1988). “Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura”. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp. 73-79.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1989-a). “Psicolinguística e leitura”. In Maria de Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim (orgs.), *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-68 [Vol. 1].
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1989-b). “Construtivismo e aprendizagem da leitura”. In Maria de Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim (orgs.), *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho, pp. 69-77 [Vol. 1].
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1990). “As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto”. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), pp. 37-44.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1991). “O papel das didácticas da língua e da literatura na formação de professores de Português”. In I. Martins, A. Andrade, A. Moreira, H. Araújo e Sá, N. Costa & A. Paredes (eds.), *2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino. Actas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 351-356.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1997). “Fundamentos pedagógicos de la lectura”. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 57-74.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1998). “Psicolinguística e estratégias de leitura”. In F. Brosseron & S. Cardoso (org. e coord.), *Linguística e didáctica das línguas*.

*Actas do fórum linguística e didáctica das línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp. 121-124.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (1999-a). “Formação de professores, modelos de ensino e processos de aprendizagem do português”. *Aprender*, n.º 22, Julho de 1999, pp. 16-22.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (1999-b). “A competência linguística no processo de compreensão leitora”. In *Actas do XV encontro nacional da APL*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 407-413.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (2000-a). “Prefácio”. In Lino Moreira da Silva, *Bibliotecas escolares. Um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho, pp. 9-10.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (2000-b). “Nota de apresentação”. In Maria de Fátima Sequeira (org.), *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 7-13.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (2000-c). “A leitura e crise paradigmática do Séc.XXI”. In Maria de Fátima Sequeira (org.), *Formar Leitores. O Contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 51-58.

SEQUEIRA, Maria de Fátima, *et al.* (2000). “As bibliotecas escolares dos distritos de Braga e Viana do Castelo: uma caracterização”. In Maria de Fátima Sequeira (org.), *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15-26 [co-autores: Maria de Lourdes Dionísio de Sousa, José António Brandão Carvalho & Rui Vieira de Castro].

SEQUEIRA, Maria de Fátima & MAGALHÃES, Maria de Lurdes. (2000). “Formar leitores numa escola do Alto-Minho: a biblioteca da escola de Portelas”. In Maria de Fátima Sequeira (org.), *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 79-90.

SERRA CAPALLERA, Joan & OLLER BARNADA, Carles (1997). “Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria”. *Aula de innovación educativa*, 59, pp. 24-27.

SILVA, Ezequiel Theodoro (1986). “Biblioteca escolar: da génese à gestão”. In Regina Zilberman (org.), *Leitura*. São Paulo: Editora Ática, pp. 111-115.

SILVA, Ezequiel Theodoro (1995). *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus.

- SILVA, Ezequiel Theodoro (1998). *Criticidade e leitura. Ensaios*. Campinas: Mercado de Letras.
- SILVA, João Belmiro Pinto da (2000). *Marco de Canaveses. Um olhar sobre o património....* Paços de Ferreira: Anégia Editores [Vol. I].
- SILVA, Lino Moreira da (1989). *Do texto à leitura*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Lino Moreira da (2000). *Bibliotecas escolares. Um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- SILVA, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- SIM-SIM, Inês (1989-a). *Literacia: um conceito funcional de leitura* (texto de apoio). Lisboa: Ministério da Educação.
- SIM-SIM, Inês (1989-b). “Comunicar para crescer”. In Maria de Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim (orgs.), *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3-7 [Vol. 1].
- SIM-SIM, Inês (1989-c). “Diferenças sócio-culturais na aquisição da linguagem: uma sensibilização ao problema”. In Maria de Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim (orgs.), *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho, pp. 9-19 [Vol. 1].
- SIM-SIM, Inês (2001). “Aprender a ler: quando começar e como”. *Noesis*, 59 (3), pp. 28-33.
- SIM-SIM, Inês & RAMALHO, Glória (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SIM-SIM, Inês, et al. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas [co-autoras: Inês Duarte & Maria José Ferraz].
- SMITH, Frank (1975). *Comprehension and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SMITH, Frank (1979). *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.
- SMITH, Frank (1982). *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- SOARES, Magda Becker (1991). “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto”. In Regina Zilberman & Ezequiel T. Silva (orgs.), *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, pp. 18-29.
- SOUSA, Maria de Lourdes (1989). “Ler na escola”. In Maria de Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro & Maria de Lourdes Sousa (org.), *O ensino/aprendizagem do Português. Teorias e práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp. 45-75.
- SOUSA, Maria de Lourdes (1999). “Condições sociais de produção de leitores. Tijolo com tijolo num desenho (nem sempre) mágico”. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 127-148.
- SOUSA, Maria de Lourdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- SOUSA, Maria de Lourdes, *et al.* (2000). “Atitudes dos professores face à biblioteca escolar”. In Maria de Fátima Sequeira (org.), *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 27-42 [co-autores: Angelina Rodrigues, José António Brandão Carvalho & Rui Vieira de Castro].
- SOUSA, Maria de Lourdes Cabral (1996). “Alguns aspectos da relação entre a consciência metalinguística e a leitura”. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), pp. 59-75.
- SOUSA, Maria Elisa (1999). “A biblioteca escolar e a conquista de leitores”. *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*, 1, pp. 22-24.
- STAPICH, Elena & CAÑÓN, Mila (2001). “Bibliotecario que lee. Los libros infantiles entran en el mundo académico”. *Educación y biblioteca*, 12 (126), pp. 18-21.
- TAPIA, Jesús Alonso (1997). “Fundamentos psicológicos de la lectura”. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 41-56.
- TEIXEIRA, Maria Margarida (1989). “A compreensão cognitiva dos conceitos linguísticos na preparação das crianças para a aprendizagem da leitura”. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (2), pp. 69-80.
- UM, *Jornal Um Jornal*: 1.04.2003.
- UNESCO (1977). *Formação do pessoal da alfabetização funcional*. Lisboa: Seara Nova.

- UNESCO (1994). *Manifesto da Unesco sobre as bibliotecas públicas*. [Url: “<http://www.sdum.uminho.pt/bad/munesco.htm>”].
- UNESCO (1999). *Manifesto da Unesco sobre as bibliotecas escolares*. [Url: “[http://www.apbad.pt/pmanif\\_bibescol.htm](http://www.apbad.pt/pmanif_bibescol.htm)”].
- USHERWOOD, Bob (1999). *A biblioteca pública como conhecimento público*. Lisboa: Editorial Caminho.
- VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio (1993). *Dificultades de aprendizaje y actividades de refuerzo educativo*. Valencia: Promolibro.
- VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio (1997). “Comprensión lectora. Un programa cognitivo y metacognitivo”. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 153-159.
- VAZ, Anabella (1996). “Introdução”. In Maria Filomena Guerra & Maria Isabel Teles (orgs.), *Leitura e animação da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 9-15.
- VAZ, João Pimentel (1998). “Ensinar a compreender: das estratégias de leitura à leitura estratégica”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII (1), pp. 99-123.
- VEIGA, Isabel, *et al.* (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares. Relatório síntese*. Lisboa: Ministério da Educação [co-autores: Cristina Barroso, José António Calixto, Teresa Calçada & Teresa Gaspar].
- VENEGAS, María Clemencia, *et al.* (1994). *Promoción de la lectura en la biblioteca y en la aula*. Buenos Aires: Aique [co-autores: Margarita Muñoz & Luis Darío Bernal].
- VIANA, Fernanda Leopoldina (2001). “Ensinar a ler, aprender a ler: uma análise das componentes linguísticas”. *Saber Educar*, 6, pp. 47-57.
- VIDAL-ABARCA, Eduardo & MARTÍNEZ RICO, Gabriel (1998). “Las inferencias son la respuesta”. *Textos*, 16 (Abril), pp. 85-97.
- VIEIRA, Flávia (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- VILAS-BOAS, António José (2001). *Ensinar e aprender a escrever. Por uma prática diferente*. Porto: Edições Asa.

VITORINO, Maria José (2001). *Biblioteca escolar, com ou sem bibliotecário?*. [Url: “<http://www.apbad.pt/psembibliotecario.htm>”].

WYN, Eurig (2001). *Projecto de parecer da comissão para a cultura, a juventude, a educação, os meios de comunicação social e os desportos destinados à Comissão do Emprego e dos Assuntos S sobre iliteracia e exclusão social*. [Url: “<http://www.europarl.eu.int/meetdocs/committees/cult/20010903/441699pt.pdf>”].

ZEICHNER, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (1991). “Leitura: por que a interdisciplinaridade?”. In Regina Zilberman & Ezequiel T. Silva (orgs.), *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, pp. 11-17.

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **REGULAMENTO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA EB 2,3 DE TOUTOSA**

## **BIBLIOTECA** ***NORMAS DE FUNCIONAMENTO***

### **CAPÍTULO I** ***Âmbito e estrutura***

#### **ARTIGO 1º** ***Definição***

A biblioteca da Escola EB 2/3 de Toutosa constitui um Serviço de Informação, que tem por finalidade facilitar o acesso à cultura, à informação, à educação e ao lazer, contribuindo assim para elevar o nível cultural e a qualidade de vida dos seus utentes, regendo-se o seu funcionamento pelas normas definidas no presente regulamento.

#### **ARTIGO 2º** ***Objectivos gerais***

São objectivos gerais deste serviço:

- a) Difundir e facilitar informação útil e actualizada, independentemente do suporte, relativa aos vários domínios do saber, satisfazendo as necessidades do indivíduo, com pleno respeito pela diversidade de gostos e de escolhas;
- b) Estimular o gosto pela leitura e contribuir para o desenvolvimento cultural dos utentes.

#### **ARTIGO 3º** ***Actividades***

Com vista à prossecução dos seus objectivos gerais, este Serviço de Informação desenvolverá diversas actividades integradas nestes objectivos, podendo no entanto abrir os seus espaços a outras, desde que não concorrentes com estes.

- a) Actualização permanente do seu fundo informacional de forma a evitar o rápido envelhecimento da informação;
- b) Organização adequada e constante dos seus fundos;
- c) Promoção de sessões de leitura e outras actividades de animação cultural.

#### **ARTIGO 4º** ***Áreas funcionais***

1. Este serviço é constituído por duas áreas:

- a) Consulta e leitura;
- b) Sector Multimédia;

2. Estas duas áreas funcionais têm um horário próprio, adaptado às características do serviço e dependente dos recursos humanos e espaciais disponíveis.

**ARTIGO 5º**  
***Funcionamento***

- a) A utilização deste Serviço de Informação é livre e aberto a todos sem qualquer discriminação de idade, cor, religião, ou ideologia política. É um espaço de liberdade onde deve existir respeito por todos os utilizadores e pela informação independentemente do seu suporte.
- b) Este Serviço está aberto das 8.45 às 16.30;
- c) Os utilizadores devem entregar à funcionária(o), pastas, sacos, agasalhos de que forem portadores, os quais serão recuperados à saída.

**ARTIGO 6º**  
***Proibições***

- a) É expressamente proibido fumar, comer, e beber, assim como é vedada a entrada a animais;
- b) Todos aqueles que perturbarem o normal funcionamento do serviço, desobedecendo às advertências feitas pelos funcionários e professores serão convidados a sair.

**CAPÍTULO II**  
***Utilizadores***

**ARTIGO 7º**  
***Direitos***

O utilizador tem direito a:

- a) Utilizar todos os serviços de livre acesso postos à disposição, retirar das estantes em livre acesso a informação que pretende consultar ou ler;
- b) Consultar livremente os catálogos manuais ou automatizados existentes;
- c) Apresentar críticas, sugestões, propostas e reclamações.

**ARTIGO 8º**  
***Deveres***

O utilizador tem como deveres:

- a) Cumprir as normas estabelecidas no presente regulamento;
- b) Falar em voz baixa e só em caso de necessidade e mover-se silenciosamente;
- c) Manter a sala limpa;
- d) Manter em bom estado de conservação, os documentos que lhe forem facultados, bem como fazer bom uso das instalações e dos equipamentos;
- e) Preencher os impressos que oportunamente serão entregues, para fins estatísticos e de gestão;
- 1) Indemnizar este Serviço de Informação pelos danos ou perdas que forem da sua responsabilidade;
- g) Acatar as indicações que lhe forem transmitidas pelos funcionários de serviço e professores.

## **CAPÍTULO III**

### ***Sócios***

#### **ARTIGO 9º**

##### ***Inscrições***

- a) Para ter acesso aos serviços da Biblioteca e do Sector Multimédia, o sócio deverá apresentar no acto de inscrição o bilhete de identidade ou cédula pessoal, preencher uma ficha que funcionará como termo de responsabilidade a qual, no caso do leitor ser menor, deverá ser assinada por um dos pais ou responsável legal;
- b) Cada sócio terá um cartão de utilizador;
- c) Qualquer alteração do endereço deve ser imediatamente comunicada à Biblioteca.

#### **ARTIGO 10º**

##### ***Direitos***

O sócio tem direito a utilizar, consultar, ler, ouvir, visionar ou requisitar para empréstimo domiciliário toda a informação posta à disposição.

#### **ARTIGO 11º**

##### ***Deveres***

O sócio tem como deveres:

- a) Cumprir o prazo estipulado para a devolução dos documentos requisitados para leitura domiciliária;
- b) Comunicar imediatamente a perda ou extravio do cartão de sócio, sob pena de ser responsabilizado por eventuais utilizações fraudulentas por terceiros.

#### **ARTIGO 12º**

##### ***Empréstimo domiciliário***

- a) Não poderão ser requisitados para leitura domiciliária:
  - 1. Obras de referência (enciclopédias, dicionários, etc.);
  - 2. Obras em mau estado de conservação;
  - 3. CD-Rom's;
- b) A requisição para leitura domiciliária faz-se em impresso próprio, podendo o sócio requisitar até ao máximo de três livros por um período de quinze dias;
- c) Poderão também requisitar-se três documentos audiovisuais por um prazo de dois dias, à excepção de CD-Rom's;
- d) O sócio assume toda a responsabilidade das obras que lhe são emprestadas. Em caso de perda ou dano é obrigado a proceder à sua substituição por um exemplar em bom estado, ou ao seu pagamento integral;
- e) O não cumprimento dos prazos de devolução e o extravio ou dano dos documentos, implicam sanções que podem ir da suspensão temporária à definitiva do empréstimo domiciliário.

**CAPÍTULO IV**  
***Sector Multimédia***

**ARTIGO 13°**

***Serviços de pesquisa, fornecimento de informação e uso de novas tecnologias de informação***

- a) Cada computador pode ser usado por dois utilizadores no máximo;
- b) O utilizador só pode usar o computador durante quarenta e cinco minutos, excepto se estiver a realizar um trabalho pedagógico e/ou não houver outros utilizadores que queiram usar os computadores;
- c) Os utilizadores estão proibidos de trazerem qualquer tipo de material informático (programas, jogos, disquetes) para usarem nos computadores da biblioteca;
- d) O utilizador não pode usar o som do computador excepto, se este não prejudicar o bom funcionamento da biblioteca;
- e) O utilizador terá que ser ordeiro e deverá respeitar os restantes utentes da biblioteca;
- f) O não funcionamento das normas anteriores, obriga à expulsão do utilizador, da biblioteca.

**CAPÍTULO V**  
***Leitura na biblioteca***

**ARTIGO 14°**  
***Disposições Gerais***

- a) Pode ser lida ou consultada na Biblioteca toda a informação, independentemente do seu suporte físico, monografias, periódicos, documentos audiovisuais ou outros, que se encontrem na sala de, livre acesso;
- b) A consulta deve ser efectuada na sala onde os documentos se encontram, excepcionalmente transitar para as salas de aula;
- c) Na sala de leitura em que a informação se encontra, esta pode ser consultada livremente, contudo não deve ser colocada nas estantes. A sua reposição no lugar é da exclusiva competência do funcionário, possibilitando a manutenção dos fundos em perfeita organização.

**CAPÍTULO VI**  
***Empréstimo domiciliário***

**ARTIGO 15°**  
***Disposições Gerais***

- a) Para além do empréstimo individual, é ainda considerado o empréstimo colectivo a turmas de Jardins de Infância, Escolas do 10 Ciclo ou outros grupos de leitores organizados do Concelho;

b) A requisição do empréstimo previsto na alínea anterior, será assinada pelo responsável do grupo. O número máximo de informação a requisitar não poderá ultrapassar o número de elementos constituintes do grupo e o prazo de devolução não deverá ultrapassar o período de quinze dias. Outros empréstimos colectivos serão ponderados caso a caso.

## **CAPÍTULO VII**

### ***Funcionários***

#### **ARTIGO 16º**

##### ***Competências e procedimentos***

- a) À funcionária responsável por este Serviço de Informação, compete, no âmbito das suas funções, fazer cumprir este Regulamento e dirigir o funcionamento do serviço;
- b) À funcionária compete:
1. Executar as tarefas relacionadas com a aquisição, o registo, a catalogação, a cotação, o armazenamento e difusão da informação;
  2. Realizar as funções inerentes ao serviço de atendimento, de empréstimo e de pesquisa bibliográfica;
  3. Executar outras tarefas no âmbito das actividades de biblioteca e documentação a desenvolver no respectivo serviço.

## **CAPÍTULO VIII**

### ***Disposições finais***

#### **ARTIGO 17º**

##### ***Casos omissos***

Os casos omissos não previstos neste Regulamento serão resolvidos pela Presidente do Conselho Executivo desta Escola.

#### **ARTIGO 18º**

##### ***Revisão***

O presente Regulamento será revisto sempre que se revele pertinente para um correcto e eficiente funcionamento deste Serviço de Informação.

## ANEXO 2

### PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES DA BIBLIOTECA

<b>Agrupamento Vertical de Escolas de Toutosa</b> <b>BIBLIOTECA</b> <b>Plano Anual de Actividades</b>			
Actividades	Intervenção da biblioteca	Intervenientes	Data
Re-organização da biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visitas guiadas à biblioteca</li> <li>▪ Levantamento de necessidades</li> <li>▪ Actualização das cotas</li> <li>▪ Aquisição de novos documentos</li> <li>▪ Embelezamento do espaço</li> <li>▪ Criação de espaços lúdicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professores responsáveis</li> <li>▪ Funcionários da biblioteca</li> </ul>	Ao longo do ano lectivo
Orientação no estudo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apoio individualizado ou em grupo</li> <li>▪ Consulta documental</li> <li>▪ Utilização da Internet</li> <li>▪ Esclarecimento de dúvidas</li> <li>▪ Orientação na realização de trabalhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clube da biblioteca</li> </ul>	Ao longo do ano lectivo
Visita de estudo à biblioteca municipal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomento das regras de comportamento dentro de uma biblioteca</li> <li>▪ Aprofundamento dos conhecimentos na área da biblioteconomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clube da biblioteca</li> <li>▪ Comunidade educativa</li> </ul>	Ao longo do ano lectivo
Semana “O livro nas tuas mãos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento do gosto pela leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunidade educativa</li> </ul>	Ao longo do ano lectivo
Leitor/sócio do mês	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento do gosto pela leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunidade educativa</li> </ul>	Ao longo do ano lectivo
Concursos de escrita (quadras de S. Martinho; poesia; prosa...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboração e impressão de textos</li> <li>▪ Pesquisa bibliográfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clube da biblioteca</li> <li>▪ Comunidade educativa</li> </ul>	Ao longo do ano lectivo
Autor do mês	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboração e impressão de textos</li> <li>▪ Pesquisa bibliográfica</li> <li>▪ Exposição e apresentação dos trabalhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clube da biblioteca</li> <li>▪ Comunidade educativa</li> </ul>	Ao longo do ano lectivo
Debates sobre temas actuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa bibliográfica</li> <li>▪ Organização do debate</li> <li>▪ Promoção do debate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clube da biblioteca</li> <li>▪ Comunidade educativa</li> </ul>	Ao longo do ano lectivo
Dramatizações teatrais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa bibliográfica</li> <li>▪ Redacção de textos</li> <li>▪ Dramatização dos textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clube da biblioteca</li> <li>▪ Comunidade educativa</li> </ul>	Ao longo do ano lectivo
O problema do mês	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa bibliográfica</li> <li>▪ Orientação na resolução de problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunidade educativa</li> <li>▪ Clube da Matemática</li> </ul>	Ao longo do ano lectivo

Feira do livro	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Espaço da biblioteca</li> <li>▪ Desenvolvimento do gosto pelo livro e pela leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Departamento de Língua Portuguesa</li> <li>▪ Comunidade educativa</li> <li>▪ Meio envolvente</li> </ul>	Maio
Visita de um escritor ou recitais de poesia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promoção da leitura e do livro</li> <li>▪ Incremento do hábito de leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clube da biblioteca</li> <li>▪ Departamento de Língua Portuguesa</li> <li>▪ Comunidade educativa</li> <li>▪ Meio envolvente</li> </ul>	Maio

**Estas actividades têm como objectivos:**

- Sensibilizar a comunidade educativa para a cultura como valor primordial humano.
- Fomentar o gosto pela leitura.
- Dinamizar o espaço da biblioteca.
- Potencializar os recursos da biblioteca.
- Incentivar o gosto pela pesquisa.
- Reforçar a integração da escola na comunidade envolvente.
- Desenvolver o conhecimento e a utilização das novas tecnologias da informação.
- Desenvolver a expressão verbal e escrita.

### ANEXO 3

#### QUESTIONÁRIO/CONSULTA SOBRE A BIBLIOTECA (2001/2002)

Escola EB 2,3 de Toutosa

#### QUESTIONÁRIO/CONSULTA SOBRE A BIBLIOTECA

O questionário que se segue é de fácil preenchimento e visa conhecer a vossa opinião acerca da biblioteca para se poder melhorar o funcionamento da mesma.

#### IDENTIFICAÇÃO

Professor \_\_\_\_\_

Aluno \_\_\_\_\_

Auxiliar de A. Educativa \_\_\_\_\_

E. de Educação \_\_\_\_\_

#### QUESTÕES

Assinale com uma cruz [X] a(s) resposta(s) que considerar correcta(s).

1. Na generalidade, que opinião tem sobre o funcionamento da biblioteca?

Muito positiva \_\_ Positiva \_\_ Negativa \_\_ Muito negativa \_\_ Sem opinião \_\_

2. Quais os aspectos mais positivos da biblioteca:

a) O espaço \_\_

b) O mobiliário \_\_

c) A disposição dos livros \_\_

d) A organização do material \_\_

e) A facilidade em encontrar o material de que necessitamos \_\_

f) A grande variedade de livros \_\_

g) O material audiovisual \_\_

h) A disponibilidade do funcionário \_\_

i) A ajuda do professor responsável \_\_

j) A existência de computadores com Internet \_\_

l) Outros aspectos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.1. Indique a razão para as suas escolhas.**

---

---

---

---

---

**3. Quais os aspectos menos positivos da biblioteca:**

- a) O espaço \_\_\_
- b) O ambiente \_\_\_
- c) A disposição dos livros \_\_\_
- d) A falta de livros adequados \_\_\_
- e) A inexistência de um jornal diário \_\_\_
- f) A ausência de material audiovisual \_\_\_
- g) O não acesso livre a todos os livros \_\_\_
- h) A dificuldade em encontrar materiais de apoio \_\_\_
- i) A ajuda do funcionário \_\_\_
- j) O auxílio do professor responsável \_\_\_
- l) Outros aspectos: \_\_\_\_\_

---

**3.1. Indique a razão para as suas escolhas.**

---

---

---

---

---

**4. Se fosse responsável pela biblioteca, que mudanças é que efectuará?**

---

---

---

**ANEXO 4**

**PROJECTO DE CANDIDATURA À REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES**

















**ANEXO 5**

**QUESTIONÁRIO PARA A VISITA À BIBLIOTECA**





**ANEXO 6**  
**CLUBE DA BIBLIOTECA**





## **ANEXO 7**

### **ENTREVISTA PARA A ACTIVIDADE: “LI E GOSTEI!”**

**1. Quem sou eu?**

**2. O que estou a ler?**

**3. Porquê esta obra?**

**4. Estou a gostar?**

**5. Onde costumo ler?**

**6. Quando costumo ler?**

**7. Por que motivos leio?**

**8. Que livro mais me marcou?**

**9. Porquê?**

**10. Aconselho-vos a lerem este livro...**

## ANEXO 8

### FICHA DE LEITURA

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_ Ano \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

#### I. Obra

1. Título \_\_\_\_\_

2. Autor \_\_\_\_\_

#### II. A tua Leitura

1. Qual o assunto da obra?

---

---

2. Que personagens intervêm na acção? Como as caracterizas?

---

---

---

---

3. De que personagem mais gostaste. Porquê?

---

---

---

---

4. Que cena ou episódio mais te interessou. Porquê?

---

---

---

5. Em geral, gostaste da obra. Porquê?

---

---

---

6. Apresenta um sentimento que te tenha provocado a obra e que sirva de mote para o debate.

---

## **ANEXO 9**

### **QUESTIONÁRIO DO CONCURSO: “QUEM SABE, SABE!” (Mês de Março)**

#### **Língua Portuguesa**

- Quem é o autor do conto *Uma Questão de Cor*?

#### **Francês**

- Mets cette phrase au féminin: Son frère est grand, beau et très intelligent.

#### **Inglês**

- Turn the sentence to the affirmative form: I didn't go to the cinema.

#### **História**

- Que presidente aplicou o NEW DEAL nos Estados Unidos?

#### **Geografia**

- Indica a área do mundo mais densamente povoada.

#### **Ciências Naturais**

- Quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha?

#### **Físico-Química**

- Como se chama a partícula que resulta quando um átomo perde um electrão?

#### **Matemática**

- O perímetro de dois triângulos A e B semelhantes é respectivamente 10 cm e 15 cm. Sabendo que a área do triângulo A é 8 cm, calcula a área do triângulo B.

#### **Educação Visual**

- A repetição de um módulo dá origem a um \_\_\_\_\_.

#### **Educação Física**

- Quantos jogadores (efectivos+ suplentes) constituem uma equipa de voleibol?

#### **Educação Tecnológica**

- O que se faz aos resíduos não aproveitados?

#### **Educação Moral Religiosa e Católica**

Completa a fórmula: Amizade = Receber + \_\_\_\_\_.

