



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Artes e Letras

# **Mediação Cultural**

## **Papel das Agências de Literacia**

**Eulália Maria Ferreira Pereira**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha

**Covilhã, Outubro de 2011**

À memória da minha avó materna,  
que povoou a minha infância de histórias.

# Agradecimentos

Ao meu marido, pelo apoio incondicional ao longo destes meses de pesquisa e de trabalho;

À Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, pela exímia orientação e incentivo constante;

A todas as pessoas/instituições que, directa ou indirectamente, contribuíram para a concretização deste projecto.

A todos reitero o meu apreço e a minha gratidão.

## Resumo

Num tempo em que o documento escrito continua a ser um meio privilegiado de comunicação, a leitura assume-se como um instrumento fundamental no exercício da cidadania, que vai muito além da descodificação e da compreensão de um texto, abrangendo a interpretação e o desenvolvimento do pensamento crítico.

É, por isso, crucial o desenvolvimento de competências leitoras que permitam ao leitor interagir com a multiplicidade de textos que a sociedade contemporânea tem para oferecer. Essas competências implicam o recurso a estratégias variadas para obter, avaliar e utilizar a informação, mas implicam também hábitos de leitura regulares e o prazer de ler.

Nesta perspectiva, impera a implementação de projectos de promoção da leitura verdadeiramente eficazes, aos quais devem estar subjacentes dois objectivos primordiais: criar hábitos de leitura e desenvolver as competências leitoras. Para tal, em muito contribui a figura do mediador de leitura, que deverá ter uma formação especializada que o capacite com determinadas competências, a nosso ver, essenciais.

A forma como a criança é iniciada na leitura é fundamental para esta se transformar (ou não) num leitor motivado, assíduo e competente, o que confere à família um papel de uma importância notória no desenvolvimento da literacia.

A escola assume, a esse nível, uma responsabilidade acrescida, uma vez que lhe cabe a tarefa de proporcionar aos alunos experiências de leitura significativas, pautadas pela utilização de textos diversificados e pelo ensino directo e explícito da compreensão da leitura.

A biblioteca escolar poderá prestar um importante contributo nesse sentido, desde que professores e alunos aproveitem efectivamente esse espaço, bem como os recursos que o mesmo tem para oferecer.

No nosso trabalho, desenvolvemos um conjunto de actividades tendo a mediação como força motriz e a biblioteca escolar como palco, de onde e para onde tudo converge. Com base no Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (MABE), auto-avaliamo-nos no sentido de que a presente reflexão venha a dar o seu contributo na e para a acção.

## Palavras-chave

Literacia, leitura, promoção da leitura, mediador de leitura, biblioteca escolar.

## Abstract

At a time when the written document is still a privileged means of communication, reading assumes itself as a fundamental instrument in the exercise of citizenship, which goes beyond decoding and understanding a text, comprehending interpretation and the development of critical thinking.

That is why all readers must develop reading skills which allow them to interact with the wide variety of texts modern society has to offer. Those skills involve the use of multiple strategies to obtain, evaluate and use information, but they also involve regular reading habits and reading for pleasure.

In this perspective, it is imperative to implement reading promotion projects which are truly effective and directed towards two main goals: creating reading habits and developing reading skills. For this, it is very important the contribution of the reading mediator, who must have a specialized training that enables him/her with certain skills which are, in our opinion, indispensable.

The way a child is initiated in reading is essential to turn that child into a motivated reader (or not), which confers families a very important role in literacy development.

In this context, school assumes an increased responsibility, since it must provide students with significant reading experiences, characterized by the use of diverse texts and by teaching reading comprehension in a direct and explicit way.

The school library can give an important contribution to teaching and learning reading skills, if teachers and students make good use of its space and the resources it has to offer.

In this project, we develop a set of activities having mediation as the driving force and the school library as the stage from where and to where everything converges. Based on the School Library Evaluation Model (MABE), we self-evaluate ourselves so that this project may contribute in and towards action.

## Keywords

Literacy, reading, reading promotion, reading mediator, school library.

# Índice

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract.....	v
Índice .....	vi
Lista de Figuras.....	viii
Lista de Acrónimos.....	ix
Introdução.....	1
Metodologia.....	4
Capítulo 1: Enquadramento Teórico.....	5
1. Conceito de literacia.....	5
1.1. Tipos e formas de literacia .....	9
1.1.1. Literacia Científica .....	9
1.1.2. Literacia da Informação.....	12
1.1.3. Literacia Matemática .....	19
1.1.4. Literacia Verbal .....	23
1.1.5. Literacia Visual .....	25
1.2. (Re)Definição do acto de ler à luz do conceito de literacia.....	29
1.2.1. Processos cognitivos implicados na leitura .....	32
1.2.2. Competência leitora e perfil do leitor competente.....	34
1.2.3. Da leitura clássica à leitura virtual: novos desafios.....	36
1.3. Mediação e promoção da leitura .....	38
1.3.1. Perfil do mediador .....	42
1.4. Papel das agências de literacia .....	46
1.4.1. Família .....	47
1.4.2. Escola.....	51
1.4.2.1. Biblioteca Escolar.....	57
Capítulo 2. Papel da Biblioteca Escolar de Manteigas na promoção da leitura e no desenvolvimento da(s) literacia(s).....	63

2.1. Contextualização.....	63
2.1.1. Caracterização do meio envolvente .....	63
2.1.2. Caracterização da instituição .....	64
2.1.2.1. Caracterização da Biblioteca Escolar .....	66
2.2.1. Actividades desenvolvidas pela BEM no âmbito do domínio A.....	67
2.2.1.1. Formação de utilizadores da BE.....	67
2.2.1.2. <i>Workshop</i> sobre pesquisa de informação .....	69
2.2.1.3. Oficina de formação sobre blogues.....	71
2.2.2. Actividades desenvolvidas pela BEM no âmbito do domínio B .....	74
2.2.2.1. Hora do Conto .....	74
2.2.2.2. Encontro com escritores.....	76
2.2.2.3. Leituras partilhadas .....	78
2.3. Considerações finais .....	81
Conclusão .....	88
Bibliografia.....	90
Webgrafia .....	95
Anexos .....	104
Anexo 1. Enquadramento do concelho de Manteigas a nível regional e nacional.....	105
Anexo 2. Estabelecimentos de educação e ensino que constituem o Agrupamento de Escolas de Manteigas .....	105
Anexo 3. Número de alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas de Manteigas ....	106
Anexo 4. Estrutura Orgânica do Agrupamento de Escolas de Manteigas.....	106
Anexo 5. Planta da Biblioteca Escolar de Manteigas .....	107
Anexo 6. Tutorial sobre como pesquisar e localizar documentos na BE .....	114
Anexo 7. Guia do Utilizador da BE.....	116
Anexo 8. Guião de pesquisa e uso da informação .....	122

## Lista de Figuras

- Figura 1. Literacia da informação
- Figura 2. Modelo contemporâneo de compreensão na leitura
- Figura 3. Componentes da variável leitor
- Figura 4. Necessidade de articulação do desenvolvimento da linguagem oral com a leitura e com a escrita
- Figura 5. Participação da turma C na sessão de Formação de Utilizadores da BE
- Figura 6. Sessão com o escritor e ilustrador Pedro Seromenho dirigida aos alunos do Pré-escolar
- Figura 7. Cartaz de divulgação da actividade “Leituras partilhadas”

## Lista de Acrónimos

AASL	<i>American Association of School Librarians</i>
AECT	<i>Association for Educational Communications and Technology</i>
ALA	<i>American Library Association</i>
ANZIIL	<i>Australian and New Zealand Institute for Information Literacy</i>
BE/CRE	Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos
BEM	Biblioteca Escolar de Manteigas
CDU	Classificação Decimal Universal
CNEB	<i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i>
DEB	Departamento da Educação Básica
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
IFLA	<i>International Federation of Library Associations</i>
INE	Instituto Nacional de Estatística
MABE	<i>Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar</i>
ME	Ministério da Educação
NSTA	<i>National Science Teachers Association</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PB	Professor Bibliotecário
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNL	Plano Nacional de Leitura
PTE	Plano Tecnológico da Educação
RBE	Rede de Bibliotecas Escolares

SOL	<i>Servicio de Orientación de Lectura</i>
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

# Introdução

Na sociedade actual, a leitura deixou de ser percebida como simples descodificação de um texto para abranger um conceito muito vasto. Com efeito, do vocábulo alfabetização, habituámo-nos a ouvir, de forma algo sistemática, falar de literacia. Cremos que esta mudança de paradigma implica hábitos de leitura e, conseqüentemente, novos leitores, bem como uma nova forma de interagir com toda a diversidade de textos que o mundo actual tem para nos oferecer.

Nesta perspectiva, a escola não pode alhear-se de tais mudanças, envidando esforços para colmatar algumas lacunas no âmbito das metodologias, das práticas, dos materiais e até das mentalidades dos professores. Pensamos poder afirmar que é urgente combater certas tendências, visando a adequação da escola ao momento presente. Cada vez mais, os professores, enquanto agentes de literacia (conceito que mais adiante retomaremos), deverão levar a cabo trabalhos de investigação profundamente implicados com a sua práxis, por forma a poderem rever metodologias que lhes permitam desenvolver estratégias adequadas à aprendizagem dos alunos.

Neste contexto, as Bibliotecas Escolares não podem continuar a ser cenários isolados. Pelo contrário, terão que assumir-se como espaços de aprendizagem onde a leitura como prática transversal a todas as áreas do saber deverá ali ter o seu expoente máximo.

Mediante o exposto, propomos desenvolver uma dissertação que, para além de apresentar um estudo com base nos autores mais recentes sobre a literacia, a leitura, a sua promoção e a formação dos mediadores, tentará evidenciar resultados sobre as pontes entre a BE/CRE<sup>1</sup> da escola onde leccionamos e o *Currículo Nacional do Ensino Básico*.

Assim, os objectivos desta dissertação poderão ser enunciados do modo seguinte:

- Promover a leitura;
- Sensibilizar as famílias para a importância da leitura;
- Apresentar a biblioteca escolar como um recurso fundamental ao serviço da leitura;
- Articular as práticas leitoras da BE/CRE com o *Currículo Nacional do Ensino Básico*;
- Formar leitores.

Por conseguinte, sem tentarmos ser demasiado abrangentes, e no sentido de validarmos o título desta dissertação, centrar-nos-emos na mediação leitora exigida ao professor da Biblioteca Escolar.

---

<sup>1</sup> Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos.

Como Professora Bibliotecária, a exercer a prática docente na Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas de Manteigas, focalizaremos o nosso papel enquanto mediadores e, consequentemente, na formação de leitores.

O Professor Bibliotecário, como qualquer docente, tem ao seu dispor instrumentos que lhe permitem auto-avaliar-se no sentido de reflectir sobre as metodologias utilizadas, para, caso seja necessário, tentar a sua recontextualização. Assim sendo, alicerçaremos esta reflexão no *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (MABE)*, documento que nos serve de farol para nos avaliarmos. Evidentemente que, de entre muitos dos domínios e subdomínios ali presentes, serão apenas seleccionados alguns, visando uma estrutura mais coerente para este trabalho de investigação.

Em termos de organização, a dissertação apresenta o seguinte figurino:

No primeiro capítulo, abordamos o conceito de literacia, bem como os diferentes tipos e formas de literacia. Seguidamente, versamos os conceitos de leitura e competência leitora e traçamos o perfil do leitor competente. Apresentamos os novos desafios que se impõem face à desmaterialização dos suportes de leitura e, por conseguinte, as novas competências exigidas aos leitores do século XXI. Salientamos a importância da promoção da leitura e as exigências que se colocam ao mediador. Por último, tratamos a problemática do ensino da leitura e abordamos o papel das famílias, da escola e das Bibliotecas Escolares na sua promoção e no desenvolvimento da competência leitora. Autores como Alberto Manguel, Ana Benavente, Emília Amor, Fernando Azevedo, Inês Sim-Sim, Isabel Alçada, Isabel Solé, Maria da Graça Castro Pinto, Maria da Graça Sardinha, Maria de Lourdes Dionísio, Pedro Cerrillo, Teresa Colomer ou Vítor Cruz, entre outros, nortearam este estudo.

No segundo capítulo, começamos por contextualizar o nosso estudo. Para tal, caracterizamos o concelho de Manteigas, o Agrupamento de Escolas de Manteigas e, por último, a Biblioteca Escolar do Agrupamento. Utilizamos, para o efeito, documentos produzidos pela Autarquia e pelo Agrupamento de Escolas em causa, e recorreremos, sempre que necessário, a dados estatísticos provenientes do Instituto Nacional de Estatística.

Seguidamente, centramo-nos na acção desenvolvida pela Biblioteca Escolar de Manteigas no âmbito do apoio ao desenvolvimento curricular e da promoção da leitura e da literacia. Neste contexto, são dois os objectivos que nos movem: por um lado, compreender qual o papel da Biblioteca Escolar de Manteigas na promoção da leitura e no desenvolvimento da(s) literacia(s) no contexto do Agrupamento em que está inserida; por outro lado, tentar, de certa forma, orientar a sua acção nesse sentido, uma vez que, como refere Bell (1997), “quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e fornecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição” (p. 159). Para tal, apresentamos um conjunto de actividades desenvolvidas pela BEM no âmbito dos domínios A - Apoio ao Desenvolvimento Curricular - e B - Leitura e Literacia - do MABE, cujo tratamento obedece à seguinte estruturação:

- i) Objectivos norteadores/justificação da actividade;
- ii) Público-alvo;
- iii) Descrição da actividade;
- iv) Avaliação da actividade.

Por fim, tendo como ponto de partida as actividades apresentadas e com base em dados resultantes da aplicação do MABE e provenientes do sistema automatizado de gestão bibliográfica utilizado na BE<sup>2</sup>, bem como no enquadramento teórico inicial, explanamos as conclusões que o trabalho realizado permitiu retirar.

---

<sup>2</sup> A utilização destes dados foi autorizada por Despacho do Senhor Director do Agrupamento de Escolas de Manteigas.

# Metodologia

Sabemos que um ano lectivo não nos permite desenvolver uma investigação alargada no tempo, por forma a colhermos resultados que sirvam este tipo de pesquisas e concomitantemente nos tragam alertas sobre o modo como desenvolvemos a nossa práxis.

O Professor Bibliotecário, à medida que vai desenvolvendo o seu trabalho, promovendo a leitura, promovendo novas e renovadas formas da sua aprendizagem, para que seja possível a evidência de uma outra consciência sobre a importância da literacia no mundo actual, tem ao seu dispor o MABE<sup>3</sup>, que funciona como barómetro sobre tudo aquilo que se passa na BE/CRE.

Não sendo possível ajustarmos esta investigação a todos os domínios e subdomínios ali presentes, seleccionamos os domínios A - Apoio ao Desenvolvimento Curricular - e B - Leitura e Literacia -, bem como os subdomínios correspondentes. Consequentemente, apresentamos toda a panóplia de tarefas que permitem operacionalizá-los.

---

<sup>3</sup> O MABE é um instrumento criado pela Rede de Bibliotecas Escolares que permite que as bibliotecas escolares avaliem a sua acção de forma estruturada e devidamente fundamentada, para, com base na avaliação realizada, definirem acções para melhoria das suas práticas nos diferentes domínios de actuação.

O *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar* encontra-se estruturado em quatro domínios (e respectivos subdomínios), domínios esses que constituem as áreas nucleares em que se deverá processar a actividade da biblioteca escolar:

**A. Apoio ao Desenvolvimento Curricular**

A.1 Articulação curricular da biblioteca escolar com as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e com os docentes

A. 2 Promoção das literacias da informação, tecnológica e digital

**B. Leitura e Literacia**

**C. Projectos, Parcerias e Actividades Livres e de Abertura à Comunidade**

C.1 Apoio a actividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular

C.2 Projectos e parcerias

**D. Gestão da Biblioteca Escolar**

D.1 Articulação da biblioteca com a escola. Acesso e serviços prestados pela biblioteca

D.2 Condições humanas e materiais para a prestação dos serviços

D.3 Gestão da colecção/da informação

Por sua vez, para cada domínio/subdomínio é apresentado um conjunto de indicadores temáticos, que apontam para as áreas nucleares de intervenção da BE, e factores críticos de sucesso, que pretendem exemplificar a operacionalização dos vários indicadores. Para cada domínio/subdomínio, são igualmente sugeridos instrumentos para a recolha de evidências que sustentem a avaliação da BE, bem como exemplos de possíveis acções a implementar para a melhoria do desempenho da BE em áreas específicas de actuação, sempre que se constate essa necessidade.

Em cada um dos domínios são ainda apresentados perfis de desempenho com recurso a uma escala de quatro níveis, que pretendem caracterizar o tipo de desempenho da BE em relação a cada domínio/subdomínio. (Consultado a 05 de Maio de 2011 em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=83&fileName=mabe.pdf>)

# Capítulo 1: Enquadramento Teórico

## 1. Conceito de literacia

*A existência humana é uma tarefa permanente de «leitura» da vida: «ler» a vida é escrever e reescrever o mundo. O mundo é o horizonte do acontecer dos humanos: mundo e humanos fazem-se sinal (literalmente, «significam-se») mutuamente. Não há mundo sem humanos, não há humanos sem mundo. Os humanos acontecem na economia das significações que acolhem, recolhem e narram, e esse acontecimento é, simultaneamente, acontecimento da construção do mundo. O mundo é sempre humano e, enquanto tal, criado e recriado pelos humanos. (Rosa, 2008, p. 107)*

Apesar de ter integrado o vocabulário português apenas recentemente<sup>4</sup>, o termo “literacia” tem sido usado de forma bastante repetida na nossa sociedade, prestando-se a diferentes leituras e abordagens, nem sempre consensuais, fruto das mudanças que se vão operando a vários níveis.

Efectivamente, como refere Pedrosa (2008), “a ideia de Literacia tem interpretações e usos muito diversos, conforme as visões do mundo, as vivências, os contextos e os objectivos de quem a usa” (p. 113), facto que tem levado muitos autores a optarem pela utilização do termo na sua forma plural: “literacias”<sup>5</sup>.

Para Sim-Sim (1989), o conceito de literacia designa a “capacidade de usar todas as formas de material escrito requeridas pela sociedade e usadas pelos indivíduos que a integram” (p. 7).

No entender de Costa (2008), “a Literacia, antídoto e vacina da manipulação, constrói-se no andaime educativo das referências culturais adquiridas e assimiladas, e primordialmente na leitura” (p. 24). Segundo o mesmo autor, “o ser humano que não alarga, que não espria o seu universo de referências através da comunicação escrita pelo outro, não

---

<sup>4</sup> Segundo Pinto (2002), terá sido a partir de Outubro de 1995 que o termo “literacia” começou a ser mais conhecido entre nós, com a divulgação do *Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar* (p. 96). A mesma autora refere ainda que a 7ª edição do *Dicionário de Língua Portuguesa* da Porto Editora, publicada em 1994, não contempla a entrada “literacia”, facto que atesta o carácter recente do termo na nossa língua.

<sup>5</sup> Muito recentemente, surgiu um novo termo que pretende traduzir a complexidade e a abrangência inerentes ao conceito de literacia: “transliteracia”. No blogue da RBE, o termo “transliteracia” é definido como “O conceito de 'literacia' visto de uma forma mais abrangente, colocando-se o ponto focal para além da capacidade em lidar com a informação e importando a habilidade de saber seleccionar os canais em que veiculamos a informação de forma a chegar a todos e cada um dos nossos destinatários, as formas como interagimos através da diversidade de plataformas, redes e ferramentas.” (Consultado em 10 de Março de 2011 em <http://blogue.rbe.min-edu.pt/2010/02/transliteracia-o-que-e.html>).

só vai ter insuperáveis dificuldades em com ele comunicar, como não vai compreender o que o rodeia.” (*ibidem*).

Segundo o PISA (OCDE, 2001), “*Literacy involves the ability of individuals to use written information to fulfill their goals, and the consequent ability of complex modern societies to use written information to function effectively*” (p. 21).

Por sua vez, num estudo sobre literacia em Portugal, coordenado por Ana Benavente (1996), define-se literacia como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos) de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (p. 4).

Esta concepção de literacia é aprofundada por Azevedo (2009), para quem “O termo literacia designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer” (p. 1). Segundo este autor,

a literacia incluirá também a capacidade para ler o mundo de uma forma não ingénua, a capacidade de reconhecimento de sinais matemáticos e de signos e símbolos num texto, possibilitando uma integração efectiva e eficaz entre as componentes do falar, do ouvir e do raciocínio crítico com a leitura e com a escrita. (*ibidem*)

Pressupõe-se, assim, o uso de materiais escritos como forma de transmitir informação, informação essa que se revela imprescindível para a resolução de problemas e para o bom funcionamento das sociedades modernas, e cuja utilização implica competências específicas, nomeadamente ao nível da leitura, da escrita e do cálculo.

Mas importa, desde logo, referir, como bem faz notar Soares (*apud* Pinto, 2002, p. 98), que “o conceito de literacia não é coincidente nos países em desenvolvimento e nos países desenvolvidos”. Com efeito, nos países em desenvolvimento, abordar a questão da literacia equivale a falar, não de questões de literacia propriamente ditas, mas antes do analfabetismo de parte da população, que não sabe ler nem escrever; em contrapartida, nos países desenvolvidos, abordar a questão da literacia será igual a falar do grande problema que afecta uma parte considerável das populações, que, apesar de saber ler e escrever, revela dificuldades em fazê-lo de forma competente<sup>6</sup>. É que, como refere Jorge (1996, p. 37), “ler não custa, o que custa é saber ler”. Por esse motivo, convém, desde logo, distinguir o termo “literacia” de outros, como sejam “alfabetização” ou “letramento”, comumente (e erradamente) encarados como sinónimos.

---

<sup>6</sup> Estudos realizados em países desenvolvidos mostraram que uma parte considerável da população adulta não domina efectivamente a leitura, a escrita e o cálculo, apesar dos vários anos de escolarização, revelando graves dificuldades na utilização de informação escrita no seu quotidiano.

O termo “literacia” não serve, portanto, para designar a mera capacidade de ler, de escrever e de contar, mas antes remete para a capacidade de usar as “informações impressas e escritas para inserir-se na sociedade, para atingir suas metas pessoais e desenvolver seu conhecimento e potencial (...)” (Soares *apud* Pinto, 2002, p. 99).

Assim, não faz sentido estabelecer para este conceito relações dicotômicas, devendo, sim, encarar-se a literacia como um *continuum*, existindo diferentes graus de literacia (Pinto, 2002, pp. 99-100). Com efeito, e como nota Dionísio (2007), “os estudos contemporâneos sobre as práticas de leitura e escrita têm vindo a desconstruir categorias estáticas, como, por exemplo, sujeitos ‘letrados’ e ‘não letrados’” (p. 98). Esta mesma concepção de literacia é defendida por Benavente (1996), para quem “a literacia faz parte (...) de um universo sociocultural em que, cada vez mais, todos estamos inseridos, mesmo os que têm capacidades muito reduzidas de ler, escrever e contar” (p. 21). Quer isto dizer que nem todas as pessoas apresentam os mesmos níveis de literacia, demonstrando, por conseguinte, as capacidades em causa em graus distintos. Por sua vez, Rosa (2008) alerta para o seguinte: “não faltam letrados completamente iliteratos, como não faltam iletrados, e até analfabetos, com elevado nível de Literacia” (p. 109). Com efeito, uma pessoa pode ser literata mesmo sem saber ler, uma vez que a transmissão oral ou a própria experiência de vida podem constituir uma importante fonte de conhecimento<sup>7</sup>.

Por outro lado, importa não esquecer que as exigências sociais de literacia não se mantêm constantes nas sociedades actuais (Benavente, 1996, p. 5), sociedades essas marcadas por um processo evolutivo vertiginoso. Por conseguinte,

A literacia é (aqui) concebida como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam e possibilitam. Neste sentido, o termo literacias apresenta-se como mais adequado para designar a pluralidade das práticas sócio-culturais, nos múltiplos domínios de acção humana. (Dionísio, 2007, p. 98)

Também Soares (*apud* Pinto, 2002, p. 101) alerta para a necessidade de encarar a literacia à luz da sua dimensão social, enquanto “conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”. Está, assim, em causa a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos e práticas discursivas.

---

<sup>7</sup> É por este motivo que não podemos deduzir o perfil de literacia de uma dada população com base nos níveis de escolaridade formal atingidos pela mesma.

Consequentemente, ser literato significa ser “capaz de usar a variedade de linguagem certa, do modo certo dentro de um dado discurso” (Dionísio, 2007, p. 99). Lembramos que a literacia não é uma capacidade única, adequada aos diferentes tipos de texto<sup>8</sup> (Benavente, 1996, p. 7); a literacia é exactamente o domínio dos diferentes discursos, definidos por Gee (*apud* Dionísio, 2007, p. 99) como “os modos de combinar e coordenar palavras, acções, pensamentos, valores, corpos, objectos, ferramentas, tecnologias e outras pessoas (nos lugares e tempos adequados), de forma a assumir e reconhecer identidades e actividades específicas, socialmente situadas”.

Por conseguinte, a literacia das populações configura-se, indubitavelmente, como “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” (Benavente, 1996, p. 407).

---

<sup>8</sup> Benavente (1996) aborda o conceito de literacia numa perspectiva multidimensional, composta por três dimensões fundamentais: a *literacia em prosa*, a *literacia documental* e a *literacia quantitativa*.

## 1.1. Tipos e formas de literacia

Tradicionalmente entendido como um conjunto de competências relativas ao domínio da língua, em especial da escrita, o conceito de literacia acompanhou a evolução da sociedade e da tecnologia, transformando-se num conceito múltiplo e dinâmico.

O mundo complexo em que vivemos, pautado pela diversidade e complexidade de ambientes de aprendizagem - onde, a par da linguagem verbal, existem outras formas de expressão simbólica, como sons, imagens, músicas, vídeos e formas electrónicas de comunicação -, exige de nós um conjunto mais amplo de competências que permitam a descodificação de uma vasta variedade de mensagens, fruto da inevitável expansão do conceito de texto. Com efeito,

(...) a linguagem não é uma entidade homogénea - uma linguagem que, uma vez aprendida, serve para todas as situações e actividades - mas antes um feixe de 'linguagens', intrinsecamente articuladas às características das actividades sociais em que ocorrem, às perspectivas carregadas de valor e às identidades socialmente situadas de determinados grupos de pessoas e de comunidades de prática. (Gee *apud* Dionísio, 2007, p. 99)

Nesse sentido, literacia científica, literacia da informação, literacia matemática, literacia verbal e literacia visual (entre muitas outras)<sup>9</sup> são, cada vez mais, competências básicas indispensáveis para uma cidadania verdadeiramente activa e crítica e para uma efectiva construção do conhecimento.

### 1.1.1. Literacia Científica

*A ciência é o conhecimento do mundo e só pode triunfar no mundo quem o conheça.*

Carlos Fiolhais (Físico)

A sociedade moderna vive, mais do que nunca, sob o domínio da ciência e da tecnologia. O progresso tecnológico e científico marca o nosso quotidiano, ao mesmo tempo que acarreta profundas transformações de carácter político, económico, social e filosófico.

Hodiernamente, são vários os problemas que nos ameaçam e cuja solução passa pela ciência e pela tecnologia. No entanto, citando Ramos (2004),

---

<sup>9</sup> Apenas focámos algumas literacias, de entre muitas outras, uma vez que estas se enquadram mais no tipo de público com quem trabalhamos.

(...) os problemas (...) não exigem apenas soluções dos peritos (cientistas e engenheiros). Exigem informação, tomadas de consciência, mudanças de atitude, acção, dos políticos, dos grupos económicos, mas também (ou sobretudo) dos cidadãos (de onde saem políticos e outros dirigentes). Isto é, uma nova perspectiva para encarar as relações do homem com o seu ambiente, uma nova cultura. (p. 3)

Nesse sentido, torna-se imperativo que o cidadão moderno seja cientificamente literato<sup>10</sup>, isto é, alguém que “usa os conceitos científicos, competências processuais e valores para tomar decisões do dia-a-dia, ao interagir com outras pessoas e com o seu ambiente [e que] compreende a inter-relação entre ciência, tecnologia e outras facetas da sociedade” (NSTA *apud* Vieira, 2007, p. 100). Para DeBoer (*apud* Ramos, 2004), o cidadão cientificamente literato “será [também] capaz de lidar eficazmente com problemas sociais importantes como a fome, a escassez de recursos...” (p. 4). Pressupõe-se, assim, não só a posse de um conhecimento científico substancial, como também a capacidade de aplicar esse conhecimento nas mais variadas situações.

Face ao exposto, podemos encarar a literacia científica como

(...) um tipo de saber, de capacidades ou saber-fazer e de saber ser que, no mundo científico-tecnológico actual, terá alguma semelhança com o saber associado à alfabetização no final do séc. XIX; por isso é muitas vezes entendida como alfabetização científica. (Ramos, 2004, p. 4)

O relatório *National Science Education Standards* (*apud* Vieira, 2007) define assim literacia científica:

Literacia científica significa que uma pessoa se pode interrogar, encontrar, ou conceber respostas a questões levantadas pela curiosidade das vivências quotidianas. Significa que uma pessoa tem a capacidade de descrever, explicar e prever fenómenos naturais. Literacia científica relaciona a capacidade de leitura e compreensão de artigos sobre ciência, publicados na imprensa popular, articulando-as em debates sociais acerca da validade das suas conclusões. Literacia científica implica que uma pessoa possa identificar problemas científicos subjacentes a decisões de nível local ou nacional, e expressar a sua posição fundamentada em informação científica e tecnológica. Um cidadão cientificamente literato deveria ser capaz de

---

<sup>10</sup> Segundo Nutbeam (*apud* Carvalho, 2009), a capacidade das pessoas cientificamente literatas pode ser escalonada em três níveis: “*Literacia básica ou funcional* - em que a pessoa tem competências básicas para a leitura e a escrita, de forma a poder funcionar eficientemente nas situações do quotidiano; *Literacia comunicativa ou interactiva* - em que a pessoa tem competências cognitivas e de literacia mais avançadas, que em conjunto com competências sociais, lhe permite: participar activamente nas actividades do quotidiano; seleccionar informação e dar-lhe significado; e aplicar nova informação para a mudança de situação; *Literacia crítica* - em que a pessoa tem competências cognitivas e de literacia ainda mais avançadas, e que em conjunto com competências sociais, é capaz de analisar criticamente a informação que recebe e usar esta informação para exercer maior controlo sobre os mais variados acontecimentos nas diversas situações de vida” (p. 187).

avaliar a qualidade da informação científica baseando-se na fonte e no método que foi utilizado para a gerar. Literacia científica também implica a capacidade de apresentar e avaliar argumentos baseados em evidências e aplicar, apropriadamente, conclusões assentes nesses mesmos argumentos. (pp. 101-102)

Mais recentemente, o programa PISA (OCDE, 2003) definiu literacia científica da seguinte forma: “*the capacity to use scientific knowledge, to identify questions and to draw evidence-based conclusions in order to understand and help make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity*” (p. 133).

Não podemos deixar de referir que, ao longo das últimas décadas, têm sido apresentadas inúmeras concepções de literacia científica; todavia, tem sido difícil encontrar uma que reúna o consenso de todas as partes, fruto da complexidade que o termo literacia, por si só, encerra. Este facto levou Roberts (*apud* Carvalho, 2009) a afirmar que o conceito de literacia científica “acaba por ser virtualmente tudo o que tenha a ver com educação em ciências” (p. 181), tendo-se tornado “um chapéu para significar a globalidade dos objectivos do ensino das ciências na escola” (*ibidem*).

No entanto, e apesar de centradas em aspectos diversos, as várias concepções de literacia científica existentes permitem-nos detectar três aspectos comuns, segundo G. Bisanz, J. Bisanz, Korpan e Zimmerman (*apud* Reis, 2006): “a) a familiaridade com factos, conceitos e processos científicos; b) o conhecimento de métodos e de procedimentos de investigação científica; e c) a compreensão do papel da ciência e da tecnologia na sociedade” (p. 168).

Com efeito, segundo Zita Correia (2005), “numa sociedade do conhecimento, o tipo de literacia requerido incluirá uma base mínima de conhecimentos sobre os conceitos, as teorias e os métodos científicos” (p. 10). Para a mesma autora, “todos os indivíduos ficariam assim habilitados a lidar com problemas de ordem prática, tanto no contexto profissional como no contexto doméstico ou social, nomeadamente sempre que esteja em causa a necessidade de avaliarem decisões públicas de base científica” (*ibidem*).

Queiroz (*apud* Reis, 2006) vai ainda mais longe, afirmando que

A sociedade actual, marcada por dilemas morais e políticos suscitados pelo crescimento científico e tecnológico, só será verdadeiramente democrática quando as decisões sobre as opções científicas e tecnológicas deixarem de ser entendidas como responsabilidade exclusiva de especialistas, de governos nacionais ou instâncias internacionais. (p. 163)

Torna-se, por isso, crucial a promoção de uma educação científica<sup>11</sup> que possibilite a formação de cidadãos mais informados, responsáveis e intervenientes, capazes de

---

<sup>11</sup> Em Portugal, a promoção de uma educação científica e, por conseguinte, da literacia científica tem sido uma preocupação do ME. Nas Orientações Curriculares referentes à área disciplinar de Ciências Físicas e Naturais para o 3º Ciclo do Ensino Básico (Galvão, 2001), constata-se que “A sociedade de

desempenharem o seu papel no seio da democracia participada e de formularem opções éticas, socioeconómicas e políticas de forma livre e fundamentada.

Nesse sentido, “O objectivo final do ensino de ciência será formar uma população que considere a ciência interessante e importante, que consiga aplicar conhecimentos da ciência no seu quotidiano, e que consiga participar em debates relacionados com questões/problemas científicos” (Vieira, 2007, p. 105). Afinal, e como refere DeBoer (*apud* Vieira, 2007), “o sucesso de uma sociedade democrática depende da participação dos cidadãos nos debates científicos e nas tomadas de decisão que com eles se relacionam” (p. 102).

### 1.1.2. Literacia da Informação

*[Information literacy] is a basic human right in a digital world and promotes social inclusion of all nations.*

Unesco/IFLA (2005)<sup>12</sup>

A sociedade actual - frequentemente designada de sociedade da informação ou de “aldeia global” - é fruto de um processo de globalização suportado pelo desenvolvimento acelerado da tecnologia, que se assume como um instrumento facilitador e ao mesmo tempo potenciador nos mais variados domínios, incluindo o da educação.

---

informação e do conhecimento em que vivemos apela à compreensão da Ciência, não apenas enquanto corpo de saberes, mas também enquanto instituição social” (p. 6). A literacia científica é, por isso, apresentada, nesse mesmo documento, como “fundamental para o exercício pleno da cidadania”, implicando “O desenvolvimento de um conjunto de competências que se revelam em diferentes domínios, tais como o conhecimento (substantivo, processual ou metodológico, epistemológico), o raciocínio, a comunicação e as atitudes” (*ibidem*).

Esse mesmo objectivo está patente no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (ME/DEB, 2001), que define as seguintes competências como sendo “necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos”(p. 15): “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano”; “Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar” (*ibidem*).

Importa ainda referir que a escola é uma importante agência de literacia científica, mas não é a única. Com efeito, são vários os agentes de educação não-formal que, a par da escola, se encarregam de promover a literacia científica junto das populações: “museus, centros de ciência, jardins botânicos, parques naturais, clubes de ciência, rádio, televisão, imprensa escrita, cinema, *Internet*, etc.” (Reis, 2006, p. 177). No entender de Reis (2006), estes agentes de educação não-formal desempenham um papel preponderante, uma vez que “as experiências não-formais permitem uma maior autonomia do aprendiz na gestão da sua aprendizagem que, de acordo com os seus interesses, ritmos de aprendizagem e capacidades, pode parar, repetir, demorar mais ou menos tempo e interagir com amigos ou familiares” (p. 178).

Por sua vez, Valente (2002) lembra que “Muita ciência pode ser aprendida a ler activamente e criticamente”, uma vez que “a leitura faz parte da actividade científica e porque, quando se deixa a escola, a literacia é feita informalmente a partir dos jornais e de vários tipos de documentos” (p. 7).

<sup>12</sup> Consultado a 02 de Abril de 2011 em <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>.

A passagem à sociedade da informação deslocou da escola a centralidade na transmissão da informação, ao mesmo tempo que retirou aos professores o monopólio do conhecimento, democratizando-se, assim, o acesso à informação.

No entanto, ter acesso à informação não significa necessariamente estar informado. Numa época em que o acesso à informação deixou de ser constrangimento, passou a sê-lo o caos informativo em que vivemos, onde, a par do aumento exponencial da informação disponível, se assistiu também ao desenvolvimento das potencialidades dos mecanismos para o seu armazenamento e recuperação.

Compete, assim, à escola desenvolver nos alunos autonomia, responsabilidade e espírito crítico, dotando-os de competências que permitam aceder criteriosamente à informação, e fazer com que desenvolvam a capacidade de aprender ao longo da vida, constituindo a literacia de informação um requisito essencial para este novo conceito de aprendizagem.

Este é, de resto, o grande desafio que se impõe à educação: fornecer aos alunos as chaves para a compreensão verdadeira da sociedade da informação e facultar os meios para que estes construam o seu conhecimento, atitudes e valores e adquiram competências (Missão para a Sociedade da Informação/Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1997). Em última instância, é este conjunto de aprendizagens que permitirá a transformação da sociedade da informação em sociedade do conhecimento.

E é neste contexto que faz todo o sentido falar de literacia de informação.

A expressão é relativamente recente e foi já alvo de inúmeras definições por parte de várias organizações, sendo uma das definições mais citadas a da ALA (1989), que defende que um indivíduo que desenvolveu competências de literacia de informação “deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter as capacidades para a localizar, avaliar e usar eficazmente”<sup>13</sup>. Numa sociedade onde a informação ocupa um lugar sobranceiro, abrangendo todas as esferas sociais, estas competências são essenciais não só para a realização pessoal e profissional do indivíduo, mas também para o exercício pleno da cidadania.

Esta preocupação crescente com a literacia da informação, bem como o seu reconhecimento enquanto factor inegável do progresso individual do ser humano e das nações conduziram à definição de *standards*<sup>14</sup> de literacia, isto é, instrumentos norteadores criados

---

<sup>13</sup> Consultado a 02 de Abril de 2011 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>.

<sup>14</sup> Importa lembrar que ainda não foram definidos/publicados quaisquer *standards* nacionais ou europeus.

No entanto, o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (ME/DEB, 2001) estabelece as competências gerais que devem ser promovidas gradualmente ao longo da educação básica, entre as quais constam competências em informação, a saber: “Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados”; “Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável”; “Adoptar estratégias adequadas à resolução de

por entidades/associações na área das Ciências da Informação, com vista a serem veiculados no ensino, que estabelecem padrões de competências de informação para a pessoa literata.

Os *Information Literacy Standards for Student Learning* (AASL & AECT, 1998)<sup>15</sup> constituem uma iniciativa pioneira nesse sentido. Estabelecem nove padrões de competências de informação dos alunos, distribuídos por três categorias: literacia da informação, aprendizagem autónoma e responsabilidade social. Para cada uma das categorias são ainda fornecidos indicadores e estabelecidos níveis de proficiência. De acordo com este documento, o aluno com competências de informação:

- Acede à informação de forma eficiente e eficaz;
- Avalia de forma competente e crítica a informação;
- Utiliza a informação de forma rigorosa e criativa.

O documento *Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practices* (ANZIIL, 2004)<sup>16</sup>, à semelhança do anterior, define os princípios e os padrões que sustentam o desenvolvimento da literacia da informação nos diferentes sectores educacionais. De acordo com este referencial, são seis os padrões definidos para a pessoa com competências de informação, a saber:

- Reconhece a necessidade de informação e determina a natureza e a extensão da informação necessária;
- Encontra a informação de que necessita de forma eficaz e eficiente;
- Avalia criticamente a informação e o processo de pesquisa de informação;
- Gere a informação recolhida ou criada;

---

problemas e à tomada de decisões”; “Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa” (p. 15).

Recentemente, o projecto *Metas de Aprendizagem* veio explicitar as competências que os alunos devem evidenciar em cada um dos ciclos de escolaridade nas diferentes áreas curriculares. Nesse sentido, foram definidas as seguintes metas de aprendizagem para a área das TIC, as quais deverão ser desenvolvidas até ao final do Ensino Básico: “O aluno utiliza recursos digitais on-line e off-line para pesquisar, seleccionar e tratar informação de acordo com objectivos concretos, decorrentes de questões e problemas previamente identificados, e com critérios de qualidade e pertinência”; “O aluno comunica, interage e colabora usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede, seleccionados de acordo com as respectivas potencialidades e constrangimentos, como estratégia de aprendizagem individual e colectiva”; “O aluno concebe e desenvolve trabalhos escolares com recurso a diferentes ferramentas digitais, e cria documentos originais que expressem e representem conhecimentos, ideias e sentimentos”; “O aluno adopta comportamentos seguros, respeita direitos de autor e de propriedade intelectual, e observa normas de conduta na utilização de ambientes digitais on-line” (Consultado a 05 de Abril de 2011 em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=44&level=6>).

<sup>15</sup> Consultado a 04 de Abril de 2011 em [http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarchive/pubsarchive/informationpower/InformationLiteracyStandards\\_final.pdf](http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarchive/pubsarchive/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf).

<sup>16</sup> Consultado a 02 de Abril de 2011 em [http://www.nvit.ca/docs/australian%20and%20new%20zealand%20information%20literacy%20framework%20principles\\_%20standards%20and%20practice.pdf](http://www.nvit.ca/docs/australian%20and%20new%20zealand%20information%20literacy%20framework%20principles_%20standards%20and%20practice.pdf).

- Aplica a informação existente ou adquirida para construir novos conceitos ou gerar conhecimento;

- Utiliza a informação revelando compreensão dos aspectos culturais, éticos, económicos, legais e sociais inerentes à sua utilização.

Tanto um como o outro documento centram a sua atenção nas competências de informação tradicionais, aliadas aos processos de pesquisa de informação, que incluem o acesso, a localização, o uso, o tratamento e a comunicação da informação.

No entanto, a crescente complexidade do mundo em que vivemos, aliada à expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação, do multimédia, da Internet e da Web 2.0, passou a exigir dos cidadãos um conjunto mais amplo de competências, levando à inevitável redefinição do conceito de literacia.

A literacia de informação enquadra-se agora num conceito de literacia mais amplo e mais complexo, que abarca um conjunto de diferentes literacias e que vai muito além das tradicionais competências informacionais (Figura 1).

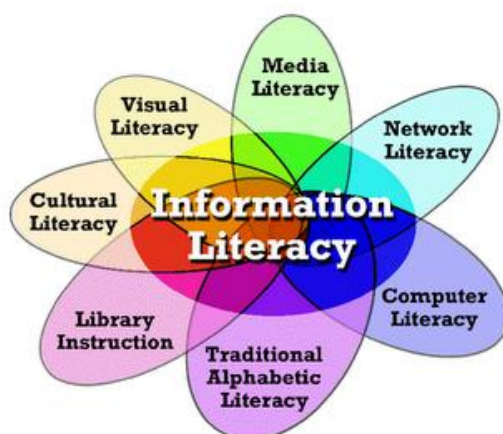


Figura 1. Literacia da informação<sup>17</sup>

Esta redefinição do conceito de literacia implicou, por sua vez, a redefinição dos *standards* de literacia, face à necessidade de neles integrar o conjunto de novas competências indispensáveis ao cidadão do mundo actual.

Um dos documentos cujos padrões respeitam já a complexidade do conceito de literacia data de 2009 e intitula-se *Framework for 21st Century Learning*<sup>18</sup>. Este referencial acrescenta às competências em literacia de informação outras competências igualmente imprescindíveis para o sucesso pessoal, profissional e social dos indivíduos, nomeadamente:

<sup>17</sup> Retirado de <http://astropt.org/blog/2011/02/15/literacia-russa/>.

<sup>18</sup> Consultado a 02 de Abril de 2011 em [http://www.p21.org/documents/P21\\_Framework\\_Definitions.pdf](http://www.p21.org/documents/P21_Framework_Definitions.pdf).

- Pensamento crítico e resolução de problemas;
- Comunicação e colaboração;
- Criatividade e inovação;
- Competências em *media* e tecnologia.

Assumindo que a apropriação e utilização destas competências implica uma aprendizagem formal, é de destacar, neste referencial, a integração das competências acima referidas no processo de ensino e aprendizagem e nos *curricula*, bem como o enfoque no processo e não no produto.

Também a AASL (2007) desenvolveu novos *standards*, adequados à complexidade do conceito de literacia e associados à educação e à aprendizagem, denominados *Standards for the 21st Century Learner*<sup>19</sup>.

Esses *standards* assentam em nove pressupostos-chave:

- A leitura é uma janela para o mundo;
- A pesquisa contextualiza a aprendizagem;
- A expansão da informação exige que todos os indivíduos desenvolvam competências cognitivas para aprenderem autonomamente;
- O acesso equitativo é uma componente-chave da educação;
- As competências tecnológicas são cruciais no futuro profissional;
- Deve ser ensinado um comportamento ético no uso da informação;
- A aprendizagem tem um contexto social;
- As bibliotecas escolares são essenciais para o desenvolvimento de competências de aprendizagem;
- A definição de literacia de informação tornou-se mais complexa.

É com base nestes pressupostos que são definidos os quatro grandes *standards* para o aprendente do século XXI:

- Questiona, pensa criticamente e adquire conhecimento;
- Retira conclusões, toma decisões informadas, aplica e cria novo conhecimento;
- Partilha o conhecimento e participa de forma ética e pró-activa como membro de uma sociedade democrática;
- Promove o seu desenvolvimento pessoal e social.

---

<sup>19</sup> Consultado a 02 de Abril de 2011 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/standards.cfm>.

Nestes *standards* da AASL, é ainda de salientar a preocupação com a implementação de estratégias de auto-avaliação, essenciais para o desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida e para o efectivo crescimento pessoal e social dos indivíduos.

Tanto o documento *Framework for 21st Century Learning* (2009) como os *Standards for the 21st Century Learner* (2007) revelam um evolução em relação aos referenciais anteriores:

- Reconhecem a abrangência e transversalidade do conceito de literacia da informação, bem como a sua relação com outras literacias - digital, visual, textual, tecnológica...;

- Defendem a integração da literacia da informação nos *curricula* e a necessidade de esta estar presente em todas as disciplinas, ambientes de aprendizagem e níveis de educação, por forma a que se possam desenvolver esforços concertados para ensinar as competências em informação de forma sistemática e contextualizada;

- Alertam para a importância do compromisso dos alunos em actividades de aprendizagem que sejam significativas para eles;

- Colocam o enfoque no utilizador da informação e na forma como este se relaciona com a informação (processo) e não tanto no produto, promovendo, assim, a autonomia dos alunos e o desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida (“aprender a aprender”);

- Atribuem à biblioteca escolar um papel fundamental no desenvolvimento das competências de literacia da informação, consignando a importância de uma acção concertada e colaborativa entre a biblioteca escolar e os professores curriculares.

A par dos *standards* de literacia, foram também desenvolvidos modelos de literacia de informação, com o objectivo de apoiar os alunos nas diferentes etapas de pesquisa, tratamento e uso da informação. Calixto (2002)<sup>20</sup> destaca, ao nível do trabalho na área da literacia da informação desenvolvido para o ensino não superior, o modelo desenvolvido por Marland (1981), conhecido como os “nove passos” de Marland; o modelo PLUS, estabelecido por Herring (1996); e, por último, o modelo criado por Eisenberg e Berkowitz (2001), chamado Big6.

Estamos, assim, perante uma nova concepção de educação, que, ao invés de estar centrada na mera transmissão de conhecimentos, está centrada no aluno e no seu processo individual e autónomo de desenvolvimento de competências e construção de conhecimento, com vista à sua formação integral.

Neste contexto, a biblioteca escolar assume uma missão crucial: a de apoiar todo o processo de ensino/aprendizagem, colocando ao dispor de professores e alunos informação

---

<sup>20</sup> Consultado a 03 de Abril de 2011 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>.

variada, em diferentes suportes/formatos, promovendo a sua utilização em contexto formal de aprendizagem, optimizando as possibilidades oferecidas pelas TIC e colaborando com os docentes no processo de planificação de actividades que vão ao encontro dos interesses dos alunos e das suas necessidades.

Nesse sentido, é necessário que sejam definidos programas integrados de actividades de desenvolvimento de competências de literacia de informação que visem:

- Generalizar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, dotando alunos e professores das competências necessárias;
- Potenciar a dinamização de actividades que eduquem os alunos para a Sociedade de Informação;
- Introduzir uma política orientada para o ensino sistemático e em contexto curricular de competências de informação;
- Fomentar o trabalho colaborativo sistemático;
- Privilegiar o “aprender a aprender”.

Sobre a implementação destes programas, Cuevas (2007) chama a atenção para o seguinte: *“La alfabetización en información alienta la lectura; es pertinente, entonces, articular un modelo de alfabetización en información para el CRA<sup>21</sup> que contemple la promoción a la lectura como eje vertebrador de su funcionamiento”* (p. 209).

Convém lembrar que a biblioteca escolar (já) não é apenas mais um espaço da escola, onde se disponibiliza informação a recipientes passivos dessa mesma informação; no contexto actual, a biblioteca escolar assume-se como um instrumento vital de todo o processo educativo, indispensável na formação de processadores activos e críticos de informação. Nesse sentido, é fundamental que as práticas a implementar não estejam descontextualizadas dos *curricula* e das situações concretas de aprendizagem, sendo imprescindível a colaboração permanente entre o professor bibliotecário e os professores curriculares na planificação, implementação e avaliação dessas práticas. Porque “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” (IFLA/Unesco, 1999)<sup>22</sup>.

Com efeito, a integração curricular da literacia da informação possibilitará o desenvolvimento de competências de forma transversal, sistematizada e contextualizada, incorporando essas competências nos diversos momentos do processo de aprendizagem e possibilitando a sua apropriação para a vida, condição essencial para a efectiva construção do conhecimento e para uma cidadania verdadeiramente activa e crítica.

---

<sup>21</sup> Centro de Recursos para el Aprendizaje.

<sup>22</sup> Consultado a 08 de Outubro de 2010 em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>.

### 1.1.3. Literacia Matemática

Somos diariamente confrontados, nos mais diversos meios de comunicação, com informação expressa por meio de tabelas, gráficos, diagramas ou símbolos matemáticos. Temas matemáticos tão variados como a geometria, a álgebra, a análise de dados, os números e as operações marcam presença constante (ainda que apenas implicitamente) no nosso quotidiano. Esta realidade exige do cidadão comum as capacidades de interpretar informação de natureza estatística e de utilizar, de forma consciente, crítica e devidamente fundamentada, conhecimentos matemáticos na resolução de problemas do dia-a-dia.

Estas competências, a que geralmente nos referimos como literacia matemática, são, no entanto, alvo de aceções diversas: em primeiro lugar, a questão é saber se o mais importante são as competências relacionadas com o uso de conceitos numéricos ou se devem ser consideradas outras áreas da matemática; em segundo lugar, e entre as perspectivas em que é claramente valorizado o uso crítico de conhecimentos e procedimentos em situações concretas e contextos complexos, as opiniões divergem quanto a dever-se colocar a tónica na capacidade de utilização ou na capacidade crítica; por último, há ainda quem identifique este tipo de literacia com o domínio de procedimentos básicos e de conhecimentos elementares, sem grande preocupação com a sua aplicação prática em situações de contexto real (Ponte, 2002a)<sup>23</sup>.

Desde logo, parece-nos que limitar a literacia matemática ao uso de conceitos numéricos traduz uma visão demasiado redutora da competência matemática, cuja natureza tem vindo a sofrer alterações face aos progressos da ciência e da tecnologia. Por outro lado, parece-nos igualmente redutora a identificação da literacia matemática com o domínio de conhecimentos elementares e procedimentos básicos, sem privilegiar a sua utilização na exploração e resolução de situações reais, por acreditarmos que os conhecimentos e procedimentos não devem constituir um fim em si mesmos, mas sim um meio para alcançar outros fins. Consideramos ainda que é demasiado limitada qualquer concepção de literacia matemática que se restrinja à sua vertente utilitária, sem, no entanto, contemplar o desenvolvimento pessoal e social que lhe está inerente.

Nesta linha de pensamento, Restivo (*apud* Ponte, Boavida, Graça & Abrantes, 1997) esclarece que “as notações e símbolos são instrumentos, materiais, e em geral recursos que são socialmente construídos em torno de interesses sociais e orientados por objectivos sociais” (p. 26). Assim, não podemos deixar de encarar a matemática como um recurso ao serviço dos indivíduos e da sociedade em que estão inseridos, até porque o entendimento de factos e de fenómenos com recurso a conceitos e ideias matemáticas é fundamental no exercício de uma cidadania esclarecida e reflexiva.

---

<sup>23</sup> Consultado a 19 de Fevereiro de 2011 em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.html](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.html).

Com efeito, na vida quotidiana, os cidadãos experimentam situações variadas em que são levados a usar o raciocínio quantitativo ou outras competências matemáticas para analisar e resolver problemas: quando fazem compras, quando cozinham, quando elaboram orçamentos familiares, quando lêem e interpretam horários de serviços ou de meios de transporte... Estes são problemas da vida real que exigem o domínio da literacia matemática, definida, no PISA 2003 (ME/GAVE, 2004), como

(...) a capacidade de um indivíduo identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados e de usar e se envolver na resolução matemática das necessidades da sua vida, enquanto cidadão construtivo, preocupado e reflexivo.<sup>24</sup> (p. 7)

A literacia matemática designa, pois, a capacidade de “aplicar ferramentas matemáticas elementares em contextos complexos” (Ponte, 2002a, p. 3), porque menos estruturados.

Outros autores procuraram também definir o sentido do número, adequando essa definição às exigências da sociedade actual<sup>25</sup>. Nesse contexto,

O sentido do número surge como a compreensão geral dos números e das operações, em paralelo com a capacidade e inclinação para utilizar este conhecimento de forma flexível, de forma a fazer julgamentos matemáticos e a desenvolver estratégias eficazes para lidar com os números e as operações. (McIntosh *et al.* *apud* Albergaria & Ponte, 2008, p. 3)

Assim, a literacia matemática compreende não só a capacidade para usar números e métodos quantitativos como meio para comunicar, processar e interpretar dados, mas também a inclinação para o fazer. Essa mesma ideia é veiculada no documento *Conceitos Fundamentais em Jogo na Avaliação da Literacia Matemática* (ME/GAVE, 2004), onde se refere que

As atitudes e as emoções relacionadas com a matemática, tais como a autoconfiança, a curiosidade, os sentimentos de interesse e de relevância, e a vontade de realizar ou de compreender, não são componentes da definição de literacia matemática, mas, no entanto, contribuem para ela de uma forma importante. (p. 8)

Face ao exposto, como caracterizar, então, a pessoa matematicamente competente?

---

<sup>24</sup> Esta definição é consistente com a concepção de literacia que apresentámos anteriormente. Convém não esquecer que “A capacidade de ler, escrever, ouvir e falar uma língua é o instrumento mais importante na mediação de qualquer actividade social humana” (ME/GAVE, 2004, p. 8). Nesse sentido, não podemos deixar de encarar a matemática como uma linguagem, como tão bem esclarece Muñoz (2010): “ (...) *la matemática tiene su propio lenguaje. Tiene sus propias reglas sintácticas, sus construcciones más o menos complejas y es un lenguaje más preciso que cualquier outro lenguaje hablado, pues en las matemáticas no suelen haber dobles lecturas, juegos de palabras, ni información entre líneas...*” (p. 90).

<sup>25</sup> Lembramos que o aparecimento de instrumentos tecnológicos como a calculadora ou o computador veio revolucionar não só o sentido do número e a forma como deve ser encarada a educação matemática nos nossos dias, bem como a natureza das competências exigidas actualmente aos cidadãos.

A resposta é-nos dada pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME/DEB, 2001), onde se pode ler que “Ser matematicamente competente envolve hoje, de forma integrada, um conjunto de atitudes, de capacidades e de conhecimentos relativos à matemática” (p. 57). Segundo o mesmo documento, são características da pessoa matematicamente competente:

A predisposição para raciocinar matematicamente, isto é, para explorar situações problemáticas, procurar regularidades, fazer e testar conjecturas, formular generalizações, pensar de maneira lógica; o gosto e a confiança pessoal em realizar actividades intelectuais que envolvem raciocínio matemático e a concepção de que a validade de uma afirmação está relacionada com a consistência da argumentação lógica, e não com alguma autoridade exterior; a aptidão para discutir com outros e comunicar descobertas e ideias matemáticas através do uso de uma linguagem, escrita e oral, não ambígua e adequada à situação; a compreensão das noções de conjectura, teorema e demonstração, assim como das consequências do uso de diferentes definições; a predisposição para procurar entender a estrutura de um problema e a aptidão para desenvolver processos de resolução, assim como para analisar os erros cometidos e ensaiar estratégias alternativas; a aptidão para decidir sobre a razoabilidade de um resultado e de usar, consoante os casos, o cálculo mental, os algoritmos de papel e lápis ou os instrumentos tecnológicos; a tendência para procurar ver e apreciar a estrutura abstracta que está presente numa situação, seja ela relativa a problemas do dia-a-dia, à natureza ou à arte, envolva ela elementos numéricos, geométricos ou ambos; a tendência para usar a matemática, em combinação com outros saberes, na compreensão de situações da realidade, bem como o sentido crítico relativamente à utilização de procedimentos e resultados matemáticos.<sup>26</sup> (*Ibidem*)

Actualmente, muito se tem discutido acerca da educação matemática levada a cabo nas nossas escolas e da sua tradução (ou não) no desenvolvimento da tão falada literacia matemática.

Desde logo, importa sublinhar que a literacia matemática é uma competência interdisciplinar, que não se desenvolve apenas na disciplina de Matemática, mas em todas as que fazem uso de informação de natureza quantitativa e de outros conceitos matemáticos. A este respeito, Muñoz (2010)<sup>27</sup> lembra que é possível encontrar referências matemáticas na literatura em geral e na poesia em particular, o que atesta o carácter interdisciplinar da

---

<sup>26</sup> Refira-se que o próprio CNEB auxilia no entendimento dos termos usados para caracterizar a competência matemática: “A *predisposição* (para procurar regularidades ou para fazer e testar conjecturas), a *aptidão* (para comunicar ideias matemáticas ou para analisar os erros cometidos e ensaiar estratégias alternativas) ou a *tendência* (para procurar ver a estrutura abstracta subjacente a uma situação)” (ME/DEB, 2001, p. 58).

<sup>27</sup> Consultado a 25 de Fevereiro de 2011 em [http://www.sinewton.org/numeros/numeros/75/Articulos\\_02.pdf](http://www.sinewton.org/numeros/numeros/75/Articulos_02.pdf).

matemática, devendo, por conseguinte, a mesma ser contemplada em projectos que visam fomentar a leitura.<sup>28</sup>

Somos também obrigados a constatar que, muitas vezes, o ensino das competências matemáticas ainda se baseia no método expositivo tradicional, orientado pelos manuais escolares e assente na memorização e mecanização, situação fechada e incapacitante que reduz o aluno à condição de mero depositário e reproduzidor de conhecimentos. Tais situações contrariam, no entanto, um dos aspectos centrais referidos no CNEB: o de que

A ênfase da Matemática escolar não está na aquisição de conhecimentos isolados e no domínio de regras e técnicas, mas sim na utilização da matemática para resolver problemas, para raciocinar e para comunicar, o que implica a confiança e a motivação pessoal para fazê-lo. (ME/DEB, 2001, p. 58)

Assim, e para que os alunos desenvolvam competências matemáticas, é fundamental proporcionar-lhes experiências de aprendizagem significativas, autênticas e diversificadas, a partir de situações do quotidiano que vão ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades. Da mesma forma, a aprendizagem de competências matemáticas deve constituir um processo de interacção constante, em que o aluno é convidado a explorar, a investigar, a resolver problemas, a comunicar e a argumentar em situações e contextos diversos. Porque “aprender resulta sobretudo de fazer e de reflectir sobre esse fazer” (Ponte, 2002b, p. 16).

Importa ainda lembrar que as tecnologias têm hoje um papel fulcral na sociedade, sendo vários os argumentos que justificam a sua utilização em contexto educativo, entre os quais a forte motivação que as mesmas exercem nos alunos, por oposição ao desinteresse quase geral pelas actividades escolares ditas “tradicionalistas”. Nesse sentido, navegar por páginas com materiais e tarefas, criar páginas com projectos e actividades desenvolvidos pelos alunos ou interagir com outros intervenientes envolvidos no mesmo tipo de actividades são acções que podem constituir uma mais-valia no desenvolvimento da literacia matemática (Ponte e Oliveira, 2000)<sup>29</sup>.

No entender de Ponte (2002b)<sup>30</sup>, diversificação das tarefas, contextualização das situações de aprendizagem, oportunidades de discussão aprofundada visando objectivos de ordem superior e elemento desafiante são ingredientes essenciais para uma efectiva educação matemática.

---

<sup>28</sup> Também no CNEB (ME/DEB, 2001) se pode ler que “a matemática constitui uma área de saber plena de potencialidades para a realização de projectos transdisciplinares e de actividades interdisciplinares dos mais variados tipos” (p. 59).

<sup>29</sup> Consultado a 20 de Fevereiro de 2011 em <http://area.dgicd.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe55/dossier04.htm>

<sup>30</sup> Consultado a 19 de Fevereiro de 2011 em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte\(CNE\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte(CNE).pdf).

É, por isso, fundamental proporcionar ao aluno tarefas desafiantes, que o levem a lidar com situações e ideias matematicamente ricas e a usar conceitos matemáticos com vista à interpretação e modelação de diferentes situações do mundo que o rodeia. Ao fazê-lo, estaremos, indubitavelmente, a desenvolver a capacidade matemática dos alunos, contribuindo, de igual forma, para desmistificar a actual imagem da matemática junto dos mesmos.

#### 1.1.4. Literacia Verbal<sup>31</sup>

*Falo, ouço, escrevo, volto-me ao mundo, busco a união através das coisas do mundo. Esta busca é mediada por um determinado tipo de linguagem - sem ela inexistiria a possibilidade de expandir as minhas experiências e de participar da transformação da cultura. (Silva apud Sardinha, 2007, p.2)*

A relação dos homens entre si e destes com o mundo que os rodeia pode ser mediada por diversas linguagens, entre as quais destacamos a linguagem verbal, por ter constituído sempre um meio privilegiado de comunicação. Aliás, “Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social” (ME/DEB, 2004, p. 135).

Durante muito tempo limitado à oralidade, este tipo de linguagem assumiu-se como motor de desenvolvimento individual e social do indivíduo por excelência. Essa importância da oralidade é, ainda hoje, atestada por Albuquerque (2006), para quem

(...) é a oralidade que permite a cada um de nós o controlo da nossa inserção social e do nosso desenvolvimento pessoal: quanto à inserção social, que nos ensina a explicar e argumentar com o outro e com o grupo e que, em última análise, mesmo sem pertencermos aos órgãos de poder, que nos leva a partilhar da mesma linguagem; quanto ao desenvolvimento pessoal, é a oralidade que nos permite exprimir toda a gama de emoções e de ideias e que essas, mesmo sendo individuais, não são exclusivas e incompreensíveis, e que podem ser vias de optimizar a nossa contribuição para a cidadania. (p. 57)

Com o surgimento da escrita, as exigências que se colocam ao ser humano mudaram significativamente, como nos explica Sardinha (2007):

De sujeito ouvinte, enquanto o oral imperou, o ser humano passa a leitor, uma vez que para a compreensão do discurso escrito impõe-se, como complemento deste, o

---

<sup>31</sup> A competência da leitura será abordada de forma mais aprofundada na secção 1.2.

acto de ler. Assim, e sucessivamente, com o campo da leitura, uma outra visão se alarga para horizontes até aí desconhecidos. (p. 1)

No entanto, a concepção de leitura e, por conseguinte, de leitor muito evoluiu desde o aparecimento da escrita, acompanhando a evolução da própria sociedade. Inês Sim-Sim (*apud* Prole, 2005) traduz exemplarmente aquela que corresponde à concepção de leitura actual:

Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interacção entre o leitor e o texto. O leitor torna-se um construtor do significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao conhecimento. (p.3)

É esta concepção de leitura, enquanto compreensão e acesso ao conhecimento, que está subjacente à definição do conceito de literacia proposta no PISA (OCDE, 2001):

*(...) the ability to understand, use and reflect on written texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate effectively in society. This definition goes beyond the notion that Reading Literacy means decoding written material and literal comprehension. Reading incorporates understanding and reflecting on texts.* (p. 21)

Com efeito, e dado o lugar de destaque que o documento escrito ocupa na sociedade contemporânea, o domínio da leitura assume-se como um meio de construção de conhecimento e uma condição essencial para a participação social dos indivíduos, pelo que o desenvolvimento da competência leitora é crucial e a sua inexistência um perigoso factor de exclusão social.

Importa não esquecer que os textos constituem uma forma privilegiada de comunicação e de interacção social, pelo que a literacia da leitura implica a percepção da linguagem como um instrumento capaz de veicular certas relações de poder existentes na sociedade. Nesse sentido, o desenvolvimento da literacia da leitura aparece inevitavelmente associado ao desenvolvimento de uma literacia crítica, definida por Azevedo (2006) como

[a] capacidade para ler, escrever, analisar e interpretar o mundo de uma forma não ingénua. Esta capacidade, exigindo o estabelecimento de conexões com diversas variáveis em simultâneo, concretiza uma experiência de leitura que, em larga medida, ultrapassa uma interpretação meramente superficial ou patente dos eventos, já que ensina a questionar, pelas próprias estruturas linguísticas, as formas culturais e sociais pelas quais esses eventos são dados a ler. (p. 4)

O acto de ler implica, assim, a mobilização de conhecimentos variados (sociais, políticos, culturais, literários, científicos, artísticos, etc.) que permitam ao sujeito realizar uma leitura que vá além do que é evidente.

No entanto, falar de literacia verbal significa falar não apenas da competência da leitura, mas também de outras competências que, como já referimos, assumem um papel muito importante no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Lembramos que a linguagem verbal se desdobra no modo oral e no modo escrito, ambos assentes na utilização da palavra, pelo que o seu efectivo domínio implica a existência de outras competências que vão para além da competência da leitura.

As competências a que nos referimos são a compreensão e expressão oral e a expressão escrita, definidas do seguinte modo no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME/DEB, 2001):

Entende-se por compreensão oral a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. Esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem.

Entende-se por expressão oral a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.

Entende-se por expressão escrita o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto. (p. 32)

No entanto, e apesar de a literacia verbal incluir, além da compreensão da leitura, as competências que acabámos de apresentar sumariamente, a leitura acaba por sobressair, neste conjunto, como “base da literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social” (Sim-Sim *apud* Prole, 2003, p. 5), pelo que incidirá nesta competência o enfoque do nosso estudo.

### 1.1.5. Literacia Visual

*A wise man once said that a picture is worth 100 words. But when visual symbols are used in place of words to express an idea or to evoke a feeling or a mood within us, it is necessary for the viewer to be able to understand the message.* (Oring *apud* Bamford, 2003, p. 2)

No mundo actual em que vivemos, somos constantemente bombardeados, através dos mais variados suportes, por imagens de todo o tipo: estáticas ou em movimento, a preto e branco ou em cores vivas e atraentes, reais ou manipuladas...

Esta multiplicação de estímulos visuais leva a que a comunicação nas sociedades contemporâneas assente, cada vez mais, em imagens<sup>32</sup>, as quais desempenham um papel fundamental na compreensão do mundo, pela sua capacidade para comunicar universal e instantaneamente (Bamford, 2003)<sup>33</sup>.

Nesta linha de pensamento, Manguel (1996) salienta a potencialidade comunicativa da imagem, citando o papa Gregório Magno:

Aquilo que a escrita torna presente ao leitor, as imagens tornam presente ao iletrado, aos que apenas compreendem visualmente, porque, nas imagens, os ignorantes vêem a história que têm de seguir e os que não conhecem as letras descobrem que, de certa forma, são capazes de ler. (p. 109)

Estar consciente desta realidade significa entender a imagem “como signo que incorpora diversos códigos” (Sardelich, 2006, p. 453), requerendo, por conseguinte, a sua leitura “o conhecimento e a compreensão desses códigos” (*ibidem*). Manguel (1996), por sua vez, alerta para o risco que se corre quando tal não se verifica: “uma sequência de signos segue um código estabelecido e apenas a (minha) ignorância do código a pode tornar impossível de ler” (p. 107).

Falar de literacia visual é, por isso, inevitável, uma vez que a proliferação de imagens que caracteriza os tempos modernos faz da literacia visual uma competência crucial para obter informação e construir conhecimento. Bamford (2003) atesta exemplarmente a importância desta competência ao afirmar que “*Pictures exist all around us. They surround us. The economy relies heavily on visual representation and a sense of design, style and ‘feel’. Understanding pictures is a vital life enriching necessity. Not to understand them is visual illiteracy*” (p. 2).

Apesar de serem várias as abordagens a este conceito, a comunidade académica parece ter reunido o consenso de todas as partes ao definir literacia visual como “*A group of acquired competencies for interpreting and composing visible messages*” (Sims, O’Leary, Cook & Butland, 2002)<sup>34</sup>.

Esta definição é aprofundada por Bamford (2003), que refere que: “*Visual literacy is what is seen with the eye and what is ‘seen’ with the mind*” (p.1). Também Gonçalves (2009)

---

<sup>32</sup> Bamford (2003) aponta os seguintes exemplos de comunicação visual: dança, filmes, moda, exposições, monumentos públicos, *design* de interiores, iluminação, jogos de computador, publicidade, fotografia, arquitectura e arte (entre outros) (p. 1).

<sup>33</sup> Consultado a 14 de Março de 2011 em [http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe\\_visual\\_literacy\\_paper.pdf](http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf).

<sup>34</sup> Consultado a 20 de Março de 2011 em [http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/ellen\\_sims\\_et\\_al.pdf](http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/ellen_sims_et_al.pdf).

chama a nossa atenção para o facto de “Olhar [ser] diferente de ver” (p. 37), e explica que “Passar ao que se possa entender por ver (...) implica que neste processo do olhar sejam articulados elementos que ampliem o sentido e o entendimento do olhar, salientando e ampliando o sentido do entendimento” (*ibidem*).

Importa, por isso, destacar, neste contexto, o contributo da semiótica, que introduziu as noções de denotação e conotação no modelo de leitura de imagens:

A denotação refere-se ao significado entendido “objetivamente”, ou seja, o que se vê na imagem “objetivamente”, a descrição das situações, figuras, pessoas e ou ações em um espaço e tempo determinados. A conotação refere-se às apreciações do intérprete, aquilo que a imagem sugere e/ou faz pensar o leitor. (Sardelich, 2006, p. 456)

Também para Manguel (*apud* Sardelich, 2006) a denotação assume um carácter relevante no acto de ler uma imagem. Segundo este autor, “nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva, exclusiva, pois o que vemos é sempre a imagem traduzida nos termos da nossa própria experiência” (*idem*, p. 460). Considera-se, assim, a interpretação de uma imagem uma actividade individual e interactiva, profundamente marcada pelas vivências de cada pessoa e pela sua própria experiência.

De um outro ponto de vista, historiadores, antropólogos e sociólogos alertam para o poder documental da imagem enquanto construção histórica devidamente contextualizada no tempo e no espaço (Sardelich, 2006, p. 457). Com efeito, a imagem sempre serviu para representar a realidade e, nesse sentido,

Nenhuma outra espécie de vestígio ou de texto do passado nos pode dar um testemunho tão directo sobre o mundo que rodeou outras pessoas, noutros tempos. Sob este aspecto, as imagens são mais rigorosas e mais ricas que a literatura. (Berger *apud* Gonçalves, 2009, p. 35)

Assim, a literacia visual vai muito além da capacidade de descodificar imagens, incluindo também a capacidade de “visualizar” internamente as imagens, isto é, de examinar o seu impacto social, de discutir aspectos que lhes estão subjacentes, como o seu propósito ou o público-alvo a que se destinam, e de julgar criticamente a sua exactidão, validade e valor (Bamford, 2003)<sup>35</sup>.

Podemos, então, concluir que

*A visually literate person is able to: (a) discriminate, and make sense of visible objects as part of a visual acuity, (b) create static and dynamic visible objects effectively in a defined space, (c) comprehend and appreciate the visual testaments*

---

<sup>35</sup> Consultado a 14 de Março de 2011 em [http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe\\_visual\\_literacy\\_paper.pdf](http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf).

*of others, and (d) conjure objects in the mind's eye.* (Sims, O'Leary, Cook & Butland, 2002)<sup>36</sup>

Bamford (2003) debruçou-se, também, sobre o perfil da pessoa literata, elencando detalhadamente as competências que devem caracterizá-la: compreender o assunto de uma imagem; analisar e interpretar imagens de modo a captar o seu significado, tendo em conta o contexto cultural em que essas imagens existem e foram criadas; analisar a sintaxe das imagens, incluindo estilo e composição; analisar as técnicas utilizadas para produzir a imagem; avaliar o valor estético do trabalho; avaliar o valor do trabalho em termos de propósito e público-alvo; compreender as sinergias, a interação, a inovação, o impacto e o sentido de uma dada imagem<sup>37</sup>.

Em suma, a necessidade de descodificar e de compreender elementos visuais e de propor, a respeito desses elementos, leituras com sentido exige a existência de uma literacia visual e crítica, competência essencial para sobreviver no século XXI. Torna-se, por isso, urgente “educar a visão”, isto é, “assegurar a ampliação de conhecimentos e experiências que expandam e garantam uma utilização do nosso sentido da visão e com ela um maior campo de conhecimento e estruturação cultural” (Gonçalves, 2009, p. 46).

---

<sup>36</sup> Consultado a 20 de Março de 2011 em [http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/ellen\\_sims\\_et\\_al.pdf](http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/ellen_sims_et_al.pdf).

<sup>37</sup> Consultado a 14 de Março de 2011 em [http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe\\_visual\\_literacy\\_paper.pdf](http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf).

## 1.2. (Re)Definição do acto de ler à luz do conceito de literacia

*Ler significa reler e*

*Compreender, interpretar.*

*Cada um lê com os olhos que tem*

*E interpreta a partir de onde os pés pisam... (Boff apud Sá-Chaves, 2008, p. 99)*

A presença constante da linguagem escrita nos mais insuspeitos empreendimentos do nosso quotidiano faz da leitura uma competência fulcral na sociedade contemporânea, seja para nos informarmos, para comunicarmos, para realizarmos determinada tarefa ou, simplesmente, para nos recrearmos.

Dada a importância desta actividade, a pergunta impõe-se: afinal, o que é ler?

Como bem refere Mialaret (1997), “A resposta não pode ser simples, porquanto a conduta de um leitor (...) corresponde a um conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais particularmente complexos” (pp. 14-15). Com efeito, são várias as respostas possíveis (e nem sempre consensuais), em virtude da complexidade de factores e processos envolvidos no acto de ler.

Para alguns autores, a leitura consiste no processo de decifração de um texto, definido por Inês Sim-Sim (2009a) como a “conversão de padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos” (p. 9). Entre os defensores desta definição do acto de ler encontram-se Lerroy Boussion, para quem “ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem” (apud Viana & Teixeira, 2002, p. 11), ou Bloomfield, para quem “a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual” (*ibidem*). Esta mesma concepção de leitura é partilhada pela Psicologia Cognitiva, que identifica o acto de ler, cientificamente falando, com o “estabelecimento de uma correspondência entre um padrão visual, composto por uma sequência de letras, na pronúncia que lhe corresponde” (Leite *et al.*, 2006, p. 131), distinguindo-o assim, de forma inequívoca, do seu objectivo - a compreensão. Por outras palavras, ler seria apenas descodificar signos escritos, isto é, transformar uma sequência gráfica numa sequência fónica, e o leitor seria um agente meramente passivo, face à intencionalidade comunicativa do emissor.

Acreditamos, no entanto, que é redutor limitar o acto de ler à mera decifração de mensagens. Com efeito, a descodificação é uma condição básica e constitui o primeiro passo do acto de leitura, mas ler é muito mais do que simplesmente reconhecer sons, sílabas ou palavras num texto. Ler é, acima de tudo, compreender (Charmeaux, 2000; Colomer, 2011; Moreno, 2005; Sim-Sim, 2009a).

De acordo com F. Sequeira (apud Magalhães, 2006),

[compreender] é apercebermo-nos de algo, retermos o seu significado, sermos capazes de o relacionar com factos já por nós conhecidos e usar ou aplicar essa informação numa situação nova. A compreensão não existe, portanto, nos materiais escritos, mas é algo que se constrói no espírito, e que terá que ser arrumado na memória de uma forma acessível para consulta rápida. (p. 87)

Por sua vez, para Carvajal e Ramos (2001a), ler significa não só *compreender*, mas também *interpretar*, na medida em que “a compreensão é relativa e é possível mais de um significado interpretativo” (p. 19).

Esta mesma concepção de leitura é partilhada por Cerrillo (2006), que define o acto de ler como “uma actividade cognitiva e compreensiva enormemente complexa, na qual intervêm o pensamento e a memória” (p. 33). Para este autor, “devemos entender a leitura, pois, como a capacidade de compreender e interpretar mensagens, que possibilita, além disso, opinar e atribuir valor àquilo que se lê” (*ibidem*).

Também para Dionísio (2000) o acto de ler é “um processo activo e criativo e também um constante juízo de valor, residindo neste a chave para a igualdade e a chave para a liberdade” (p. 35). Segundo esta autora, “pela leitura confrontamos o que somos e o que sabemos com outros sujeitos e outros saberes e é neste jogo de atenção e reflexão que a leitura pode ser sempre vista como um acto de aprendizagem” (*ibidem*).

A associação da capacidade de ler à capacidade de julgar é também salientada por Mialaret (*apud* Magalhães, 2006), para quem “a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico” (p. 74).

Segundo Bloom (2001), reside nesta concepção de leitura a resposta à pergunta “Porquê ler?”: “Para que os indivíduos mantenham a capacidade de formar as suas opiniões e apreciações” (p. 19).

Assim, o acto de ler não só activa a compreensão e a interpretação do texto, como também potencia a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do espírito crítico, competências fundamentais para que qualquer indivíduo possa assumir uma participação social plena enquanto cidadão.

Esta mesma questão é ainda aprofundada por Amor (2001), que enriquece o conceito de leitura com a introdução de novos elementos essenciais à sua efectiva definição:

A leitura é, essencialmente, um ‘fazer interpretativo’, uma produção, revelando tanto do escrito como do não escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da percepção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afectivas, mais complexas e profundas. (p. 82)

Em suma, a análise destas definições permite entender o acto de ler como um processo de interacção entre o texto e o leitor, que tem início com a decifração e que exige

do segundo uma atitude interventiva, reflexiva e crítica, condição imprescindível da potencialidade significativa do primeiro. Trata-se de pensar o leitor como “co-autor do texto”, nas palavras do poeta Lêdo Ivo. Esta mesma concepção de leitor é partilhada por autores como Henry James (*apud* Prole, 2005), que refere que “o leitor faz metade do trabalho” (p. 2); Proust (*apud* Manguel, 1996), que defende que “É apenas quando o leitor lê para além da autoridade do autor que o diálogo acontece” (p. 314); ou ainda Umberto Eco (*apud* Prole, 2005), para quem “O texto começa a produzir quando quem o lê o faz funcionar ao descobrir os seus significados ocultos” (p.2). O leitor detém, assim, um papel activo na interpretação de cada texto, contribuindo com as suas vivências, conhecimentos e referências para a (re)construção de sentidos. Por conseguinte, ler implica uma personalização da leitura, na medida em que o sujeito leitor atribui um significado pessoal aos textos, o que lhe permite compreender melhor o mundo que o rodeia.

Nesse sentido, podemos ainda encarar a leitura como uma ferramenta funcional e um instrumento cultural que permite também reconstruir e recriar a cultura (Carvajal & Ramos, 2001b). Ao confrontar diferentes representações e concepções do mundo - as do autor e as do leitor -, a leitura faz emergir um novo texto, dando, assim, ao leitor a possibilidade de actuar sobre o mundo, num exercício constante de compreensão e, ao mesmo tempo, transformação da realidade.

Em suma,

Leitura é tudo isto: é um exercício de reconhecimento do texto - para isso prepara (deve preparar) a escola, quando ensina a reconhecer as formas textuais (desde as unidades mínimas da palavra aos sintagmas, às concatenações da frase, à sequência do discurso, à representação dos modos textuais); é certamente aprendizagem de conhecimentos, mas, mais que apropriação de conteúdos (que se possam reproduzir em forma pessoal), leitura é reconhecimento da identidade do outro (que se exprime em discurso orgânico e que se coloca à disposição dos membros de uma comunidade textual); mais que ostentação de uma possibilidade de domínio por maiores conhecimentos e mais que apropriação, a leitura é acolhimento da alteridade; por isso, é exercício de vida cívica, em partilha de juízos e sentimentos. Sendo escolha (porque *ler* é escolher), a leitura é fundamentalmente juízo relativamente ao que é proposto no texto; é modo de construir a própria vida interior, mediante uma relação de abertura (ainda que crítica) relativamente ao outro (diferente e complementar); ler é também responder à solicitação do texto, descobrir a modalidade com que se comunica, enriquecer-se com o modo como outros se dão a conhecer ou como constroem propostas de ver o mundo. (Nascimento, 2006, p. 294)

### 1.2.1. Processos cognitivos implicados na leitura

Como temos vindo a sugerir, a leitura é uma actividade cognitiva complexa que tem início com a decifração de símbolos escritos e que culmina na compreensão de um texto e na (re)construção do seu sentido.

Importa, pois, compreender quais os processos cognitivos implicados na leitura para melhor percebermos por que motivo falha, por vezes, a compreensão de um texto.

Vítor Cruz (2007) distingue *processos de nível inferior ou de descodificação* de *processos de nível superior ou de compreensão*<sup>38</sup>.

O primeiro grupo de processos diz respeito ao reconhecimento e à distinção das letras em termos visuais e auditivos; ao relacionamento das letras com os sons que aquelas representam; à união de grafemas com vista à formação de palavras; e, por último, à identificação e pronúncia das palavras como unidades globais (Cruz, 2007, p. 55). Como não poderia deixar de ser, a existência de fragilidades que dificultem a descodificação do texto compromete seriamente o acesso aos processos de ordem superior, que conduzem ao significado e, por conseguinte, à compreensão de um texto.

Por sua vez, o segundo conjunto de processos diz respeito à compreensão da mensagem escrita, definida como o “produto de um processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma interacção entre a informação armazenada na memória daquele e a proporcionada pelo texto”<sup>39</sup> (*idem*, p. 70).

Importa, pois, conhecer os factores que têm influência directa na compreensão da leitura. Falamos de três tipos de factores: os derivados do texto, os derivados do contexto e, por último, os derivados do leitor<sup>40</sup> (Giasson, 1990; Ribeiro *et al.*, 2010) (Figura 2).

<sup>38</sup> O modo como estes processos se relacionam entre si e a disposição temporal dos mesmos no acto de ler levou à definição de diferentes modelos de leitura: modelos de processamento ascendente ou de baixo para cima (*bottom-up*); modelos de processamento descendente ou de cima para baixo (*top-down*); e modelos interactivos (Cruz, 2007).

Os modelos de processamento ascendente defendem que a informação avança, de modo unidireccional, dos níveis inferiores para os níveis superiores, isto é, desde o reconhecimento das letras até ao processamento semântico do texto; os modelos de processamento descendente defendem que o processamento dos níveis inferiores é afectado pela informação proveniente dos níveis superiores, sublinhando, assim, a importância dos conhecimentos prévios do leitor, bem como das hipóteses iniciais na interpretação de um texto; por último, os modelos interactivos, fruto das críticas apontadas aos dois modelos anteriores, defendem uma influência bidireccional e compensatória entre os diferentes níveis (*idem*, p. 101).

<sup>39</sup> Lyon (*apud* Cruz, 2005, p. 72) sugere a existência de quatro níveis de compreensão: *compreensão literal*; *compreensão interpretativa*; *compreensão avaliativa*; e, por último, *compreensão de apreciação* (p. 72).

<sup>40</sup> Segundo Snow (2002), são três os elementos que interferem na compreensão: o leitor, o texto e a actividade ou propósito da leitura. Para esta autora, estes elementos influem na compreensão da leitura e ocorrem num macrocontexto sociocultural que molda e é simultaneamente moldado pelo leitor e que interage com cada um dos elementos durante o acto de ler.

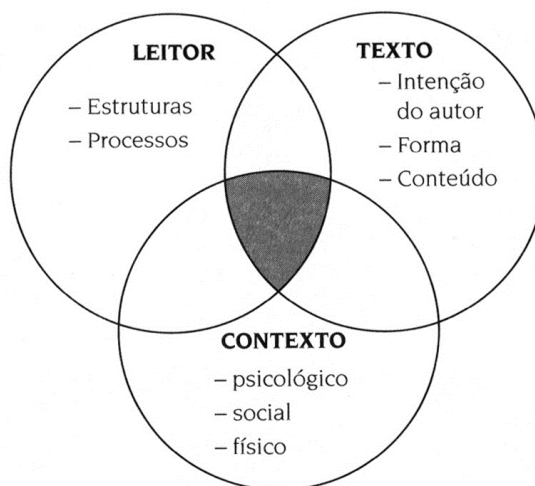


Figura 2. Modelo contemporâneo de compreensão na leitura (Giasson, 1993, p. 21)

Com efeito, os textos constituem um factor que influencia notoriamente a compreensão da leitura<sup>41</sup>. Dentro dos factores derivados do texto incluem-se variáveis como a intenção do autor, o conteúdo do texto e a forma como está organizada a mensagem (estrutura, sintaxe e vocabulário) (Giasson, 1993, p. 22). Para além destes factores, interferem ainda no processo de compreensão variáveis como a legibilidade, os indicadores tipográficos ou as ajudas (Lencastre *apud* Ribeiro *et al.*, 2010).

Ao nível do contexto, Giasson (1993) distingue três contextos cuja influência na compreensão do texto é notória: o contexto psicológico, o contexto social e o contexto físico (p. 22). Neles estão incluídas variáveis como a motivação para a leitura, os objectivos da leitura, o interesse do leitor pelo tema, bem como as condições sociais, psicológicas e físicas do leitor, na medida em que ditam uma maior ou menor disponibilidade para o acto de ler (Ribeiro *et al.*, 2010).

Por último, o leitor assume-se como a variável mais complexa do modelo de compreensão na leitura apresentado. As subvariáveis que lhe dizem respeito aparecem representadas na figura que se segue (Figura 3).

<sup>41</sup> Por exemplo, os resultados do PISA têm demonstrado que o desempenho dos nossos alunos varia consoante a tipologia de textos, sendo superior quando estão diante de textos narrativos.

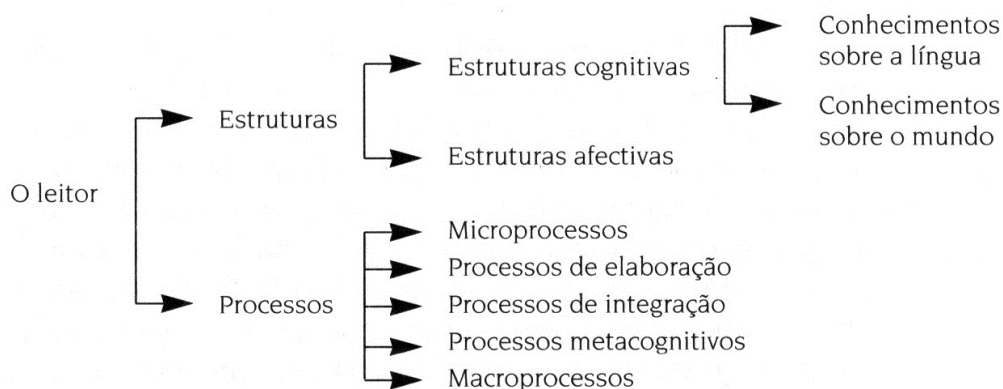


Figura 3. Componentes da variável *leitor* (Giasson, 1993, p. 25)

Os factores derivados do leitor incluem, portanto, não só as suas estruturas cognitivas e afectivas - o que o leitor é -, mas também os processos de leitura que este acciona durante o acto de ler<sup>42</sup> - o que o leitor faz (Giasson, 1993, p. 21). A leitura é, assim, influenciada pelos conhecimentos prévios do leitor, quer linguísticos, quer enciclopédicos, e depende da memória deste, responsável pelo tratamento da informação e por estabelecer laços entre as ideias e as leituras armazenadas, numa busca incessante do sentido de cada texto.

### 1.2.2. Competência leitora e perfil do leitor competente

Como temos vindo a referir, a compreensão é primordial no acto de ler. Trata-se de um processo cognitivo complexo, que implica o recurso a várias estratégias para obter, avaliar e utilizar a informação.

Santos e Sardinha (2009) referem quatro estratégias implicadas no processo de leitura: *selecção* (o leitor selecciona a informação fornecida pelo texto); *predição* ou *antecipação* (o leitor procura antecipar finais, quer de palavras, quer de frases, quer de textos na sua globalidade, competência que, quanto mais desenvolvida, mais aumenta a velocidade da leitura); *inferência* (o leitor mobiliza os seus conhecimentos prévios para inferir o que não consta no texto); *confirmação* (o leitor valida as suas inferências).

Estas mesmas estratégias são apontadas por Sim-Sim e Viana (2007), para quem

<sup>42</sup> Os processos de leitura que compõem a variável leitor realizam-se a diferentes níveis: os microprocessos “servem para compreender uma informação contida numa frase”; “os processos de integração têm como função efectuar ligações entre as preposições ou as frases”; os macroprocessos “orientam-se para a compreensão global do texto, para as conexões que permitem fazer do texto um todo coerente”; “os processos de elaboração “são os que permitem aos leitores ir para além do texto, efectuar inferências não efectuadas pelo autor”; por último, “os processos metacognitivos gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação” (Giasson, 1993, p. 33).

(...) a compreensão da leitura, qualquer que seja o tipo de texto, implica a mobilização de estratégias que permitam desenvolver e interpretar o significado de frases, parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido total ou parcial do texto. (p. 58)

Para Lyon (*apud* Cruz, 2007), uma boa compreensão na leitura está relacionada com os seguintes factores: entendimento adequado das palavras do texto; conhecimentos prévios adequados acerca dos domínios representados no texto; familiaridade com as estruturas semântica e sintáctica; entendimento adequado acerca das diferentes convenções da escrita usadas para alcançar diferentes propósitos através do texto; raciocínio verbal que permite ao leitor “ler entre as linhas”; habilidade para recordar informação já armazenada.

A não existência destes factores causa, como não poderia deixar de ser, problemas na compreensão da leitura:

De facto, se o leitor não puder armazenar a informação do texto, se não tiver conhecimentos prévios sobre o mesmo, se não retirar a informação essencial ou se não puder ligar a informação que já tem com a nova que lhe é proporcionada pelo texto, então o seu processo de compreensão falhará. (Cruz, 2007, p. 71)

Nesse sentido, é competente o leitor que lê de forma autónoma e proficiente, isto é, o leitor que compreende e interpreta o que lê, reconhece o implícito, (re)constrói significados, estabelece laços de intertextualidade, sintetiza informação e transforma, de seguida, essa informação em conhecimento aplicável a novas situações. O leitor competente deverá também ser um sujeito reflexivo, capaz de monitorizar a sua aprendizagem e de interagir com os textos de forma a obter nova informação e a integrá-la na já existente (Sequeira & Sim-Sim, 1989).

Este leitor apoia-se, de forma consciente, em quatro estratégias de leitura fundamentais: “resumir, questionar, clarificar e predizer” (Sardinha, 2007, p. 2).

Para Sloan (*apud* Azevedo, 2006), “o bom leitor é não só aquele que lê, mas, principalmente, aquele que gosta de ler e o faz, com vontade e prazer” (p. 7).

Já para Cerillo (2006), o bom leitor será “aquele que lê livremente diversos tipos de textos, em situações diversas, sendo capaz de discriminar, reflectir e opinar acerca dos conteúdos que leu” (p. 34).

Sardinha (2007) acrescenta que o leitor é tanto mais competente quanto desenvolver hábitos de leitura para a vida, na medida em que as leituras continuadas permitem o desenvolvimento das suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais.

Detenhamo-nos, também, no conceito de leitor-modelo desenvolvido por Umberto Eco (*apud* Azevedo, 2006):

O conceito de leitor-modelo (...) corresponde à concretização potencial de uma série de comportamentos interpretativos que os leitores provavelmente manifestarão nos processos de interacção com o texto. Esta teoria, também chamada de cooperação interpretativa, parte do princípio que qualquer texto é um mecanismo económico repleto de “espaços em branco” e “elementos não ditos”, e que competirá ao leitor, com base na sua competência enciclopédica, e à luz da relação de diálogo que estabelece com o texto, completar. (p. 13)

Em suma, mais do que alguém capaz de mobilizar as estratégias cognitivas implicadas no acto de ler, o leitor competente deve estar comprometido com a leitura e ser capaz de desenvolver diferentes leituras, consoante os objectivos que o movem ou os textos em causa. Deve ser um leitor crítico, capaz de questionar o que lê e de formular juízos de valor devidamente fundamentados. Deve ainda ser um leitor assíduo, que faz da leitura um projecto de vida, numa busca incessante e sempre imperfeita de um melhor conhecimento do mundo que o rodeia, dos outros e de si próprio. A este propósito, Proust afirmou que “cada leitor é, no acto de ler, leitor de si mesmo”. Porque ler é, sobretudo, “*leerse*” (Moreno, 2005, p. 155).

### 1.2.3. Da leitura clássica à leitura virtual: novos desafios

*“Avisados da ameaça de extinção, nós, os leitores de hoje, ainda temos de aprender o que é a leitura.”* (Manguel, 1996, p. 36)

Em 1992, Daniel Pennac proclamou os dez direitos inalienáveis do leitor, entre os quais o “direito de ler não importa onde”, defendendo, assim, a inexistência de templos exclusivos de leitura e a prática da leitura em contextos não convencionais. No entanto, nunca esse direito foi tão importante como no mundo mediatizado e virtual da comunicação digital, onde a leitura ocorre “não tão só debaixo do estímulo da palavra escrita, mas dos múltiplos ecrãs que a vida nos apresenta e que a sociedade pós-moderna multiplicou e fragmentou” (Prole, 2005, p. 2).

Com efeito, hodiernamente, o acesso à leitura deixou de se fazer exclusivamente pelo meio tradicional - a página escrita -, passando a ser mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, que oferecem ambientes digitais onde convergem códigos diversos - visuais, sonoros, audiovisuais e multimédia - e ligações múltiplas. Por conseguinte, “a aceção que se passou a dar ao conceito de leitura tornou-se mais ampla e exigente” (Alçada, 2005, p.1), e a leitura sequencial das páginas de um livro deu lugar a uma nova forma de leitura digital, fragmentária e não linear, pautada pela “desmaterialização do suporte”, pela

“desmediatização de intermediários” e pela “desregulamentação nas normas de configuração do texto (e da língua)” (Nascimento, 2006, p. 308).

Torna-se, por isso, um desafio pedagógico preparar os leitores para lidarem com os textos que chegam até nós através das tecnologias de informação e comunicação, e cuja especificidade exige a reconfiguração do acto de ler, fruto da inevitável expansão do conceito de texto.

Lima e Junger (2008) sintetizam as atitudes que o leitor deve assumir mediante o novo suporte, nomeadamente: o reconhecimento da hipertextualidade, da interactividade e da volatilidade das informações como características intrínsecas ao texto; a percepção da necessidade de lidar com novos géneros textuais; o conhecimento do sistema de navegação, com vista à sua utilização de forma eficiente; a participação activa e crítica na procura de textos e na aferição da idoneidade das fontes utilizadas.<sup>43</sup>

Nesse sentido, o leitor do século XXI já não é só o “construtor de significados” (Sim-Sim, 2009b)<sup>44</sup> de outrora, mas é também um “consumidor crítico de informação *online*” (*ibidem*), a quem são exigidas novas competências: capacidade de acesso e navegação; uma grande flexibilidade e, ao mesmo tempo, uma concentração e atenção acrescidas, face à multiplicidade de estímulos; uma maior capacidade de antecipar o conteúdo de um texto, a partir da leitura do seu título ou da imagem que o acompanha; poder de decisão, visto que é o leitor quem escolhe o caminho a trilhar face às inúmeras possibilidades de leitura oferecidas pelo hipertexto, aberto a conexões múltiplas; pensamento crítico, que permita distinguir as fontes confiáveis das que não o são e avaliar criticamente as informações veiculadas; atitude eticamente correcta no uso da informação.

Em suma, pode dizer-se que a leitura é, mais do que nunca, a soma de uma multiplicidade de competências complexas, que se assumem como literacias básicas à construção do conhecimento e a uma cidadania verdadeiramente activa e crítica.

---

<sup>43</sup> Consultado a 27 de Fevereiro de 2011 em <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/06/02.pdf>.

<sup>44</sup> Consultado a 01 de Março de 2011 em [http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP\\_files/pdfs/ConfEduc09/InesSimSim\\_Nov09.pdf](http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP_files/pdfs/ConfEduc09/InesSimSim_Nov09.pdf).

### 1.3. Mediação e promoção da leitura

A acção de mediar e promover a leitura é descrita por Prole (2005) da seguinte forma:

(...) promover a leitura é aproximar de uma forma continuada e regular o leitor, ou potencial leitor, do livro e da leitura literária, deitando mão de estratégias que induzam ao prazer lúdico de ler e aprofundem, simultaneamente, a leitura: facilitando o acesso ao significado implícito e levando o leitor a realizar inferências de nível superior que lhe permitam o acesso à compreensão e à avaliação crítica do lido. (p. 5)

Segundo Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002),

*(...) entendemos como Animación a la Lectura (...) el conjunto de actividades, técnicas y estrategias que persiguen la práctica de la lectura, aunque teniendo en el horizonte la meta de formar lectores activos, capaces de comprender mensajes diferentes y de relacionar una historia en su contexto.*<sup>45</sup> (p. 83)

Estão, assim, subjacentes à promoção da leitura dois objectivos primordiais: por um lado, criar hábitos de leitura e, por outro, desenvolver as competências leitoras. Assim, mais do que criar hábitos de leitura regulares, pretende-se igualmente formar leitores competentes e autónomos, capazes de interpretar e avaliar criticamente os textos lidos. Nessa mesma linha de pensamento, Prole (2008a) esclarece o seguinte: “ O horizonte último, ideal, dos projectos de promoção da leitura é a formação de novos públicos leitores, mas o seu objectivo primeiro e essencial é a formação de leitores competentes” (p. 2).

Para a consecução dos objectivos atrás enunciados, é imprescindível a leitura literária, “instrumento privilegiado para a criação de hábitos de leitura e, simultaneamente, um precioso auxiliar para o desenvolvimento da compreensão leitora” (Prole, 2008a, p. 1). Com efeito, trata-se de um tipo de leitura com enormes potencialidades a vários níveis - educativo, afectivo e criativo -, que potencia a construção e o desenvolvimento de uma postura autónoma e crítica perante o mundo, ao mesmo tempo que lança as sementes para leituras abundantes, continuadas e cada vez mais complexas. Por outro lado, a leitura literária, pela sua capacidade em atrair as crianças, fomenta o tão desejado diálogo entre o leitor e o texto, condição primordial para o efectivo desenvolvimento da compreensão leitora.

Nesse sentido, e segundo António Gomes (2007),

(...) o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres

---

<sup>45</sup> Para estes autores, há que considerar a animação da leitura em contextos de dois tipos: formais - a escola e a biblioteca - e informais - a família, os meios de comunicação, as livrarias, etc.

e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia. (p. 5)

Com efeito, na criança, o hábito de ler desperta e estimula a imaginação, educa a sensibilidade, propicia a reflexão e cultiva a inteligência; por outro lado, o contacto com a escrita cuidada do autor enriquece o vocabulário e melhora a expressão oral e escrita.

Esse contacto da criança com o livro infantil ganha um novo significado graças à ilustração, que desempenha um papel fundamental na “educação visual” das crianças, inculcando-lhes sensibilidade e critérios de avaliação e fruição estética.

Encarada, durante muito tempo, como uma mera forma de reduplicar e decorar o texto, a ilustração assume-se agora como um “texto” em permanente diálogo com a dimensão verbal num livro ilustrado, isto é, um código próprio, código esse que deve ser facultado às crianças tão cedo quanto possível.

Eva Mejuto, especialista em Literatura Infantil, refere-se à “dupla narrativa de um álbum ilustrado” - a do texto e da imagem - considerando-as narrativas independentes, complementares e mutuamente ampliadoras de sentido. Esta especialista acredita que, para compreender verdadeiramente um álbum ilustrado, é necessário “ler” também as imagens.<sup>46</sup>

E se, por um lado, a ilustração veio enriquecer a dimensão material da Literatura para Crianças, por outro, esta veio também permitir que essa literatura se liberte do suporte material que é o livro infantil e passe a servir-se de outros meios para ganhar vida, num novo espaço onde convergem ilustrações multimédia e gravações áudio. Prova disso mesmo são os inúmeros audiolivros existentes na Internet, em que uma voz exterior e/ou outros ruídos de fundo, a par das ilustrações multimédia, materializam a recepção das obras, processo tradicionalmente reservado ao espaço interior da imaginação.

À semelhança da ilustração, também a literatura de tradição oral assume (ou deve assumir) um lugar de destaque no processo de mediação da leitura.

A literatura de tradição oral nasceu no seio da comunidade e, como tal, reflecte a vida dessa mesma comunidade: os seus medos, as suas expectativas, as suas necessidades, o seu quotidiano... Trata-se de uma literatura cheia de vida e alegria e, contrariamente ao que se possa pensar, nada desactualizada, uma vez que foi sendo actualizada por quem se encarregou de a transmitir.

Este tipo de literatura centra o seu interesse na realização oral do texto (o registo escrito é apenas aceite enquanto forma de perpetuar o texto) e caracteriza-se pela variedade, com versões e variantes sincrónicas e diacrónicas.

Ao contrário do que acontece com os textos literários, os textos de tradição oral privilegiam a economia linguística e a condensação de pormenores descritivos, facilitando,

---

<sup>46</sup> Consultado a 15 de Maio de 2011 em <http://letrapequenaonline.blogspot.com/search?q=%C3%A1rvores+e+sementes>.

assim, a sua transmissão e a sua aceitação por parte dos ouvintes. Desta forma, constituem-se como um importante veículo de transmissão de cultura e de sabedoria, apoiado na memória e revelador, ainda que de forma muito ténue, da marca de várias gerações. Trata-se, no fundo, de toda a história de um povo que foi sendo transmitida de geração em geração, como forma de entretenimento, educação, preservação da cultura e de incutir conhecimento e valores morais, “resultado anónimo da participação colectiva na própria transmissão” (Correia, 1993, p. 64).

As características destes textos propiciam a sua utilização social, tendo este tipo de literatura, segundo Maria da Natividade Pires (2007), “variadíssimas potencialidades ideológicas, estéticas e pedagógicas, conforme os contextos em que é explorado” (p. 1). Importa não esquecer que, numa primeira etapa da vida da criança, esta não quer ser um indivíduo, preferindo antes brincar rodeada pelos seus pares. Os textos da tradição oral permitem essa concepção de leitor colectivo e lúdico, exercendo, simultaneamente, um importante papel na motivação para a leitura: não só contribuem para a valorização e perpetuação de todo um património cultural, como permitem o desenvolvimento de estratégias mentais importantes para a compreensão do mundo. Por outro lado, estes textos confrontam as crianças com um mundo que recria simbolicamente a realidade envolvente, os seus medos e os seus anseios, ajudando-as, aos poucos, a ultrapassar essas adversidades. A acrescentar a estes aspectos há ainda o encantamento indescritível que a palavra oral exerce na infância.

De referir também que este tipo de literatura potencia a interacção com outras formas artísticas, como, por exemplo, com os discursos gestual ou musical ou com a ilustração.

Em suma, podemos afirmar que a promoção da leitura assenta em três pilares intimamente ligados - hábitos de leitura, competência leitora e leitura literária - e em três pressupostos básicos:

- A relação umbilical entre hábitos de leitura e compreensão;
- O papel essencial que a leitura literária, a leitura pela leitura, desempenha no desenvolvimento dos hábitos de leitura e das competências leitoras;
- O facto de a “construção” de um leitor ser um processo lento e complexo, que exige regularidade e continuidade nas suas actividades. (Prole, 2008a, p. 5)

Ao nível da promoção da leitura, não existem receitas infalíveis que garantam a consecução dos objectivos que lhe presidem; no entanto, independentemente da natureza do grupo a que se destina, do repertório de leitura escolhido para o efeito, do contexto em que decorre ou do perfil do mediador, qualquer projecto de promoção da leitura deve obedecer a determinados critérios (Prole, 2008a, p. 5):

- Leitura voluntária, continuada e desescolarizada;

- Leitura completa de obras;
- Adequação das obras escolhidas aos interesses e motivações da criança e ao seu desenvolvimento cognitivo, sem descurar a qualidade literária das mesmas;
- Desenvolvimento de actividades lúdicas que estimulem e reforcem os hábitos de leitura e aprofundem a compreensão.

Por sua vez, as actividades de animação da leitura<sup>47</sup>, componentes essenciais de qualquer projecto de promoção da leitura, devem obedecer a três princípios metodológicos básicos (Prole, 2008a, pp. 3-5):

- O que é realmente importante numa actividade de animação da leitura é o processo da própria actividade, que deve promover o contacto regular e continuado com a leitura literária, e não o evento no qual essa actividade culmina. O evento propriamente dito, ainda que possa funcionar como alavanca motivadora de outras leituras, não potencia, por si só, a criação de hábitos de leitura ou o desenvolvimento da competência leitora, pelo que não deve ser encarado como um fim em si mesmo, mas antes como um meio para alcançar certos fins.

- As actividades de animação da leitura devem ser pautadas por uma relação de interioridade entre a actividade propriamente dita e o público-alvo a que se destina. Na prática, quer isto dizer que os destinatários da actividade deverão assumir-se simultaneamente como protagonistas do projecto, e não como meros espectadores, receptores passivos da actividade.

- O cruzamento da literatura e da leitura literária com outras linguagens, como a expressão plástica, musical, teatral, etc., é útil e desejável, desde que essas linguagens não abafem a própria leitura.

Também Polanco (2004) propõe uma série de condições prévias que são estruturantes de qualquer actividade de animação da leitura<sup>48</sup>:

- Formarmo-nos, científica e pedagogicamente, enquanto mediadores de leitura;
- Ambicionar a formação de leitores competentes;
- Contar com uma boa selecção de livros, de qualidade reconhecida e que vá ao encontro dos gostos e interesses das crianças e jovens;
- Criar um ambiente favorável à leitura;

---

<sup>47</sup> Por animação da leitura entende-se o conjunto de “Actividades lúdicas que integram os projectos de promoção da leitura e que, através da leitura literária regular e continuada, visam a criação de hábitos de leitura e o desenvolvimento das competências leitoras.” (Consultado a 20 de Maio de 2011 em <http://www.casadaleitura.org/>).

<sup>48</sup> Consultado a 20 de Maio de 2011 em <http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/PolancoAnimLectura.pdf>.

- Propiciar o diálogo sobre os livros. Afinal, “nadie mejor que un lector para hacer lector a outro” (Polanco, 2004, p. 5);

- Evitar actividades fragmentadas, confusas e aborrecidas;
- Animar a leitura através da escrita;
- Promover a leitura em voz alta;
- Reivindicar as bibliotecas escolares.

Não podemos, no entanto, deixar de lembrar que a animação da leitura é uma prática social e que as técnicas utilizadas se destinam a um grupo, ao colectivo. No entanto, a leitura é uma actividade individual, pessoal e íntima, que requer concentração, silêncio, isolamento. A passagem do plano colectivo para o plano individual não é automática, nem fácil (Moreno, 2000). Por isso é que a animação da leitura não garante, por si só, a existência futura de leitores fervorosos, apesar de “lançar a semente”.

### 1.3.1. Perfil do mediador

*Ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor. Ora, a leitura é como o amor. Assim sendo, teremos mesmo de estar apaixonados. (Sardinha, 2007, p. 6)*

A figura do mediador<sup>49</sup> assume uma importância extrema na promoção da leitura, principalmente quando os destinatários são crianças ou adolescentes, uma vez que “esse destinatário é um ser com pouca experiência de contacto consciente com os textos literários (a sua experiência limita-se à literatura oral), assim como com uma reduzida competência enciclopédica” (Azevedo *apud* Cerrillo, 2006, p. 36). Nesse sentido, ao mediador cabe a importante tarefa de fazer a ponte entre o livro e esses primeiros leitores, promovendo o diálogo entre ambos.

No entender de Cerrillo (2006, p. 37), o mediador cumpre as seguintes funções:

- Criar e fomentar hábitos leitores estáveis;
- Ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária;
- Orientar a leitura extra-escolar;

---

<sup>49</sup> Segundo Cerrillo (2006), o papel do mediador é geralmente desempenhado por adultos com perfis específicos, como pais, professores, educadores, bibliotecários ou animadores; no entanto, para este autor, deveriam ser também incluídos, neste grupo, os editores, os autores e os livreiros (p. 35).

- Coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários;

- Preparar, realizar e avaliar animações de leitura.

A tarefa de mediar e promover a leitura não é, contudo, uma tarefa fácil, pelo que, para poder cumprir as funções anteriormente apontadas, o mediador deve apresentar um conjunto de características indispensáveis, a saber (Cerrillo, 2006, p. 38):

- Ser um leitor habitual;

- Ter conhecimento do grupo e das suas capacidades;

- Revelar uma certa dose de criatividade e imaginação;

- Desempenhar de forma comprometida e entusiasta o seu papel de mediador;

- Possuir uma formação didáctica, psicológica e literária adequada<sup>50</sup>, que se traduza na aquisição de conhecimentos sobre: o processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura; um certo cânone de leituras literárias; a teoria e a prática de técnicas de animação de leitura; a literatura infantil, a sua contextualização histórica e os seus mecanismos editoriais; a evolução psicológica do indivíduo na sua relação com a leitura.

Na mesma linha de pensamento, Prole (2008b) refere que os mediadores de leitura especializados devem dominar um conjunto de competências e conteúdos que lhes permita estruturar e pôr em prática projectos de promoção de leitura que, ao potenciarem o contacto permanente das crianças com a leitura literária, lhes permitam o desenvolvimento das suas competências leitoras. De entre essas competências e conteúdos, o autor apresenta como sendo fundamentais as seguintes:

(...) um conhecimento alargado da literatura para a infância, a plena interiorização do papel fundamental da leitura literária na formação de leitores competentes, um conhecimento sobre o processo cognitivo da recepção leitora que sustente estratégias lúdicas de animação que enraízem os hábitos de leitura e, simultaneamente, desenvolvam as competências leitoras que possibilitem uma leitura autónoma, reflexiva e crítica. (p. 2)

Para o mesmo autor, é ainda fundamental que o mediador “seja em primeiro lugar um leitor e como tal conheça a literatura infanto-juvenil, se implique nas suas narrativas, a elas reaja tão emotivamente como a criança” (Prole, 2005, p. 8). É que a leitura, “para além de ser um processo cognoscitivo, é também um processo afectivo” (*ibidem*) e, nesse sentido,

São os adultos significativos, aqueles que estabelecem relações afectivas estáveis e duradouras com a criança, e que esta tende a imitar no seu processo de sociabilização

---

<sup>50</sup> Segundo alguns autores (Sim-Sim, 2002; Prole, 2005), um dos principais obstáculos à implementação de uma efectiva política de formação de novos leitores no nosso país reside exactamente na falta de formação dos mediadores de leitura.

e aprendizagem, os principais agentes de motivação para a leitura e aqueles que podem garantir a continuidade de longo prazo que a formação de um leitor competente exige. (Prole, 2008b, p. 2)

No entender de Cerrillo (2006), há que distinguir dois tipos de mediador: o que actua no contexto familiar e o que actua no contexto escolar<sup>51</sup>.

Ao primeiro mediador compete a criação de um ambiente favorável à leitura e o desenvolvimento de hábitos leitores. Para tal, é fundamental que este mediador leia, compre livros e seja frequentador de bibliotecas<sup>52</sup>. É igualmente importante que partilhe livros e leituras com os seus filhos e que lhes mostre que ler é divertido, e não uma perda de tempo. Tem ainda que ter consciência de que a leitura não deve obrigar, mas antes facilitar. (Cerrillo, 2006, pp. 43-44)<sup>53</sup>.

Por sua vez, a tarefa do segundo mediador é bem mais complexa, uma vez que lhe compete fomentar as primeiras tendências leitoras e consolidá-las, recorrendo às estratégias mais adequadas (Cerrillo, 2006, p. 44).

A selecção dos textos assume, em todo este processo, uma importância extrema. Nas palavras de Prole (2005),

(...) é importante dar o livro certo ao leitor certo, para que o encontro da leitura se produza, mas também (...) se pode perder um leitor, ou refrear o seu entusiasmo pela leitura, quando passamos no momento certo o livro errado. (p. 8)

Nesse sentido, “O trabalho do mediador na escolha de leituras é, basicamente, o de pôr em contacto o livro que considera adequado com os seus potenciais leitores, entendendo, sempre, que a última palavra na escolha deve tê-la o leitor” (Cerrillo, 2006, p. 43). Para tal, é fundamental que o mediador tenha em consideração os seguintes aspectos:

- A qualidade literária do texto e as suas características;
- As características psicológicas e sociais do leitor;

---

<sup>51</sup> Enquadra-se neste segundo tipo de mediadores o professor bibliotecário. De acordo com a Portaria 756/2009, de 14 de Julho, documento que regulamenta as competências do professor bibliotecário, compete-lhe “favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura” (Consultado a 25 de Maio de 2011 em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=33&fileName=portaria756.pdf>).

<sup>52</sup> Lembramos que os reduzidos hábitos de leitura das famílias portuguesas são uma das causas do baixo nível de leitura dos nossos alunos.

<sup>53</sup> Lamentavelmente, muitos pais não possuem a preparação necessária para assumirem o papel de mediadores junto das suas crianças. No entanto, estes contam, actualmente, com a preciosa ajuda do PNL, bem como de blogues e outros recursos que, pela sua qualidade, assumem um importante papel de “formadores de mediadores”. É o caso do blogue *Letra Pequena*, da autora Rita Pimenta. Neste blogue, é, de facto, exemplar a divulgação de livros da Literatura para Crianças e Jovens (explorando-se as suas fraquezas e potencialidades) para todas as idades (apesar de um pendor claramente juvenil), bem como a divulgação de conferências sobre questões do mundo dos livros e da leitura (com escritores, ilustradores, jornalistas, etc.) e exposições, entre outros eventos, que assumem claramente um papel de destaque na promoção do livro e da leitura e na formação de leitores (e de mediadores).

- O seu nível de leitura e de compreensão leitora;
- As variáveis do contexto em que se estabelece o diálogo entre o livro e o leitor (*ibidem*).

Segundo Sim-Sim (2002), “Não há uma via única para ensinar a ler todas as crianças” (p. 3). Isso quer dizer que não é o método utilizado pelo mediador que marca a diferença, mas sim o próprio mediador. Mais do que uma “receita”, a promoção da leitura requer uma sustentabilidade teórica que permita delinear estratégias e actividades que assegurem, por um lado, a criação de hábitos de leitura e, por outro, o desenvolvimento da compreensão leitora. Estas são as metas a alcançar e que devem nortear a actuação de qualquer mediador de leitura. Os caminhos que a elas conduzem são, no entanto, diversos. Importa não esquecer que a mediação de leitura é, acima de tudo, uma “aventura a três”, e é essencial que se crie uma relação de afectividade e de cumplicidade para que o “encontro da leitura” efectivamente aconteça.

Para tal, é fundamental que o mediador tenha uma formação adequada e de qualidade que assegure o desenvolvimento das competências necessárias para uma actuação eficaz. Só essa formação possibilitará a criação de projectos promotores da leitura coerentes e verdadeiramente profícuos. Por sua vez, a ausência dessa formação de base faz com que qualquer projecto de mediação de leitura esteja, à partida, condenado ao fracasso.

## 1.4. Papel das agências de literacia

Importa ter presente, como pertinentemente sublinha Azevedo (2009), que

(...) sendo uma prática social e cultural, a literacia não se adquire de forma espontânea, mas requer um trabalho de planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação. (p. 3)

Com efeito, o contacto dos indivíduos com as fontes da escrita e com os eventos de literacia não é espontâneo, ficando a dever-se às diferentes agências de literacia, a quem compete a importante tarefa de educar para a literacia. Segundo Azevedo (2006), tal implica

(...) desenvolver a actividade pedagógica por forma a que o aluno, confrontado com usos múltiplos e polifacetados da língua, aprenda a exercitá-la numa pluralidade de contextos e situações, conhecendo-a não apenas passivamente, mas principalmente, de forma activa, já que o conceito de literacia se refere à capacidade de exercitação de competências em uso. (p.3)

No entanto, a escola não é a única agência com a responsabilidade de preparar as populações para que estas venham a revelar os tão desejados níveis de literacia. Como Prole (2008b) faz questão de referir,

(...) os índices de iliteracia de um país só se alteram de forma significativa com políticas sustentadas de leitura pública. Políticas essas que já não se compadecem com voluntarismos e amadorismos mas antes exigem um leque variado de competências e a participação activa e em rede, embora com responsabilidades diferenciadas, de um leque de actores muito variados: os professores, a família, os bibliotecários, os técnicos de promoção à leitura, as instituições do ensino superior responsáveis pela formação de professores, os investigadores universitários da área da leitura, os autores de literatura infanto-juvenil, os editores, etc.. (p. 1)

É, por isso, fundamental que a educação para a literacia seja assumida como um projecto colectivo e partilhado, que requer trabalhos coordenados por parte dos diversos actores e intervenientes, com vista à criação de condições de sucesso em literacia. No entender de Azevedo (2009), fazê-lo significa atender aos seguintes aspectos:

- *Priorizar a aprendizagem dos alunos*: mais do que focalizar a atenção nas estratégias de ensino, os professores e os educadores devem preocupar-se em garantir aprendizagens efectivas;
- *Entender a família como núcleo de importantes actores co-participantes* nos esforços de desenvolvimento da literacia dos filhos;

- *Garantir uma liderança forte e capaz de galvanizar toda a comunidade e os recursos necessários para a consecução do projecto educativo;*
- *Promover um trabalho colaborativo interpares forte e sustentado, onde, por meio da partilha e da reflexão conjunta, seja possível progredir para práticas cada vez mais optimizadas;*
- *Proporcionar formação inicial e contínua especializada, de modo a que os profissionais possam, sempre que necessitem ou tal se revele útil, aceder a um corpo de saber teórico e prático da mais elevada qualidade e excelência. (p. 15)*

Entre as várias agências de literacia dignas de menção contam-se a escola, a família, as instituições políticas, os grupos sindicais, a igreja e o local de trabalho (Pinto, 2002).

No entanto, e face à impossibilidade de abordar exaustivamente todas as agências de literacia existentes, centraremos a nossa atenção na escola e na família, pela importância que assumem na promoção da leitura e da literacia.

#### 1.4.1. Família

*Acreditamos que só conseguiremos crianças, jovens e adultos leitores, se o prazer de ler e o contacto com os livros se proporcionar desde as primeiras aprendizagens, aquelas que competem aos pais e educadores e que se estabelecem antes da idade escolar.*

(Projecto *Ler para Crescer*<sup>54</sup>)

A família detém um papel importantíssimo no desenvolvimento da literacia das crianças, uma vez que a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da literacia começam muito antes do ensino formal, marcado pela entrada na escola. Com efeito, é, hoje em dia, consensual que as crianças provenientes de contextos ricos em literacia, fortemente marcados por uma interacção com o impresso, têm a vida facilitada no que respeita às aprendizagens escolares. É isso mesmo que comprovam os resultados da participação portuguesa na primeira sondagem do PISA, que teve lugar em 2002: os melhores resultados tendem a pertencer a alunos provenientes de famílias:

- a) que em casa apresentam recursos educacionais e bens culturais elevados;

---

<sup>54</sup> Consultado a 16 de Maio de 2011 em [http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/proj\\_crescer\\_a\\_2.pdf](http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/proj_crescer_a_2.pdf).

- b) em que a frequência com que os pais interagem com os filhos em actividades que envolvam discussão de temas sociais, de livros ou de filmes é maior (Ramalho, 2002, p. 46).

Estamos, assim, perante um novo conceito - o conceito de “Literacia Emergente”, definido como “um processo fundado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita, experiências, práticas e interações estas que, se positivas, fundam e permitem o desenvolvimento de competências da fala, da leitura e da escrita em idade pré-escolar” (Gomes & Santos, 2010, p. 3). Este processo permite, “por um lado, a compreensão de muitas características e funções das linguagens falada e escrita e, por outro lado, a formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e de escrita” (*idem*, p. 6).

Segundo a Comissão Escolar Marie-Victorin (2004),

*This definition presupposes that well before children master conventional coding and decoding techniques, they acquire an awareness of writing, begin to construct and acquire written language in the family, adopt reader-writer behaviour, formulate hypotheses about written language, and realize that this form of language is useful and is a natural part of their environment.* (p. 10)

Quer isto dizer que a prática da literacia, desde a mais tenra idade, faculta à criança um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que, mais tarde, virão a revelar-se essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita em contexto escolar, prevenindo o aparecimento de dificuldades nessas áreas e potenciando, por conseguinte, um melhor desempenho escolar.

Efectivamente, e apesar de as fundações da literacia residirem na instrução formal que é veiculada pela escola, o seu desenvolvimento está fortemente ancorado e é indubitavelmente potenciado por contextos não escolares, como é o caso da família. Assim, é fundamental encarar os pais como parceiros activos no desenvolvimento da literacia, devendo ser valorizados, no contexto familiar, os materiais escritos, bem como as práticas ligadas à leitura e à escrita.

Nessa linha de pensamento, Azevedo (2009, p. 3) defende a valorização de práticas pertencentes, entre outros, aos domínios que se seguem:

- Vida diária;
- Lazer;
- Actividades escolares;
- Trabalho;
- Actividades sociais e comunitárias, entre as quais constam as actividades religiosas;
- Comunicação interpessoal;

- Leitura de histórias.

De facto, e como bem refere Pinto (2002), com base em autores como Kleimen e Terzi, enquanto nas famílias letradas as práticas baseadas no uso da escrita são algo de normal, quotidiano (desde a leitura do jornal, logo pela manhã, à redacção de um bilhete, à consulta de uma agenda ou à presença de um livro na mesa-de-cabeceira), o que permite que a criança conheça, desde pequena, o uso e a função da escrita, mesmo sem dominar esse código, nas famílias menos letradas, o uso da escrita é quase inexistente, bem como a interacção entre adultos e crianças focalizando a escrita. Consequentemente, conclui a autora,

não se pode (...) esperar resultados idênticos de crianças provenientes de famílias letradas ou de famílias que não fazem o menor uso da escrita ou mesmo da oralidade, tão indispensável na preparação da criança para a entrada no mundo da escrita.<sup>55</sup> (*Idem*, p. 104).

Nesta linha, muito se tem reflectido sobre qual poderá ser o papel da família, em geral, e dos pais, em particular, no processo de aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças.

No entender de Hannon (*apud* Mata, 1999, p. 66), os pais podem proporcionar aos seus filhos quatro grandes tipos de experiências fundamentais no processo de apreensão da linguagem escrita:

- Oportunidades para aprender;
- Reconhecimento das aquisições da criança;
- Interacção em actividades de literacia;
- Modelos de literacia.

A este respeito, António Prole utiliza uma expressão bastante curiosa: “sistema de castas da leitura em Portugal” (Prole, 2008b, p.3). E conclui : “E como a casta das famílias leitoras é muito reduzida, é uma elite, a pobreza literácita do país é preocupante” (*ibidem*). De facto, estudos comprovam que é na família que se gera a grande maioria dos novos leitores: os filhos de pais leitores são também leitores. Por outro lado, o inverso também se verifica: filhos de pais não-leitores tendem a ler menos.

É, por isso, fundamental que as famílias envolvam, desde muito cedo, as crianças com a leitura e com os livros, para nelas enraizarem hábitos de leitura e, ao mesmo tempo, desenvolverem habilidades que facilitem a compreensão leitora.

O hábito da leitura de histórias, por exemplo, leva as crianças a ampliarem o seu vocabulário, a desenvolverem um conhecimento da estrutura e da sequência narrativas, a

---

<sup>55</sup> Segundo Pinto (2002), a oralidade de uma criança que é exposta a eventos de literacia, como, por exemplo, a audição de uma história ao deitar, apresenta traços de uma oralidade letrada.

desenvolverem processos cognitivos como a antecipação, a inferência ou a intertextualidade, e a estarem mais motivadas para a aprendizagem do código escrito.

Este hábito permite ainda que os pais, enquanto modelos, influenciem os comportamentos de leitor dos seus filhos, ao transmitirem algumas regras e conhecimentos que fazem parte de um contrato específico referente a essa situação de leitura partilhada (Snow & Ninio *apud* Mata, 1999, p. 73):

- *O livro é o foco de atenção;*
- *As figuras são representações simbólicas;*
- *As figuras são para nomear;*
- *As figuras, embora estáticas, representam acontecimentos;*
- *Os acontecimentos dos livros ocorrem fora do tempo real;*
- *Os livros constituem um mundo de ficção autónomo.*

Importa referir ainda que “A componente afectiva em que decorrem essas interacções [neste caso, a leitura de histórias] é igualmente importante para o desenvolvimento de sentimentos e atitudes em relação à leitura e à sua funcionalidade” (Mata, 1999, p. 74).

No entanto, no entender de Mata e Pacheco (2009), limitar o papel dos pais a contar histórias traduz-se numa desvalorização da riqueza e complexidade da literacia familiar. Para estas autoras, a literacia familiar compreende práticas muito diversas, organizadas segundo três tipologias: “Entretimento”, “Dia-a-Dia” e “Treino” (*idem*, p. 1744). O primeiro tipo de práticas engloba actividades mais lúdicas, como a leitura de histórias; o segundo compreende actividades práticas associadas a rotinas diárias, como a leitura de uma receita ou a consulta de uma agenda; por último, o terceiro diz respeito a actividades mais didácticas, ligadas ao ensino e aprendizagem, como, por exemplo, ensinar palavras ou nomes de letras.

Para Azevedo (2011), é fundamental que todas estas práticas sejam desenvolvidas no âmbito de uma parceria entre a família e a escola. Assim,

Se em ambiente familiar são comuns um conjunto de práticas de literacia, muitas vezes realizadas de modo intuitivo e não intencional, importa, pela acção do diálogo estabelecido entre os educadores e os pais, valorizar a qualidade dessas interacções, criando rotinas que, possibilitando a construção de hábitos associados aos livros e à leitura, tornem os pais conscientes relativamente a essas práticas. (*Idem*, p. 7)

Efectivamente, pais e escolas devem ser parceiros na educação dos alunos. Cabe às famílias estabelecer as condições básicas para a aprendizagem, desenvolvendo práticas educativas adequadas às necessidades das crianças. Por sua vez, cabe à escola partilhar responsabilidades com as diferentes instituições e contextos existentes na comunidade, devendo as famílias ser envolvidas nas tomadas de decisão, como esclarece Matos (1997):

Famílias, organizações e nações possuem e sempre possuíram culturas e climas internos. Mas durante muito tempo, a cultura e o clima não foram concebidos, de forma consciente, como instrumentos para melhorar o funcionamento das instituições. Os estudos mais recentes, porém, vieram mostrar que a definição de estratégias e a sua implementação só produzirão bons resultados, caso estejam devidamente articuladas com a cultura existente e com um clima favorável. (p. 3)

Por conseguinte, nem todas as crianças desenvolvem o mesmo tipo e grau de literacia, uma vez que “o tipo de experiências valorizadas e proporcionadas, a frequência de experiências, a diversidade, a qualidade e a forma como são desenvolvidas, dependem de cultura para cultura, de comunidade para comunidade e de família para família” (Mata, 1999, p. 66). No entanto, todos os contactos precoces com a escrita são fundamentais e integram o processo de aprendizagem, e é exactamente na interacção continuada e sistemática entre as diversas práticas mencionadas (que se querem reais e significativas e que devem ser valorizadas e exploradas) que reside o seu potencial impacto no desenvolvimento da literacia emergente das crianças.

#### 1.4.2. Escola

Ao contrário das competências linguísticas orais, que são adquiridas espontaneamente, via exposição, o domínio da competência da leitura exige uma aprendizagem consciente e um processo de ensino formal, gradual e sistemático. Como refere Cerillo (2006), “o leitor não nasce, faz-se” (p. 35).

Por outro lado, e depois das considerações que temos vindo a tecer sobre o conceito de leitura, já não tem sentido encarar a aprendizagem da leitura como uma actividade restrita aos primeiros anos de escolaridade, mas antes como um processo que tem início mesmo antes da escolarização e que se prolonga e aprofunda, após a escolaridade, ao longo de toda a vida. Diz-se, por isso, que se *aprende a ler* para, depois, se *ler para aprender*.

Importa aqui lembrar que o ensino da leitura é uma das funções básicas da escola, a quem, segundo Emília Amor (2001), compete “proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio reflectido com os textos, o desenvolvimento pleno, quer das suas capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita, quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efectivas” (p. 82).

Esta mesma visão da escola é partilhada por Dionísio (2000):

A escola ensina a ler no sentido em que ensina a relacionar os sinais gráficos com as palavras de que já conhecemos o sentido, a mecanizar a atribuição de sentido ao estímulo da informação gráfica e, destes passos (sem os quais não se pode ler), até processos como agrupar sintagmas, associar os textos a determinados sentidos. Mas a

escola ensina a ler também no sentido em que, nos seus múltiplos contextos (formais e informais), para além de nos dar a conhecer autores e textos, promove atitudes e modos de ler que nos caracterizarão, por oposição a outros, quanto ao modo como nos vemos e vemos o mundo e, nele, a leitura. (p. 42)

A escola é, assim, responsável pelo ensino não só dos processos de nível inferior ou de descodificação, mas também dos processos de nível superior ou de compreensão.

No entender de Martins & Sá (2008),

Formar leitores exige da escola, e dos vários intervenientes no processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que respondam a desafios, apostando em objectos de leitura ricos e diversificados e numa postura de diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade. (p. 236)

Para Sim-Sim (2007), “a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de texto e do contacto frequente com boa literatura” (p. 6). Assim, é fundamental “dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos e compreenderem o que está escrito” (*idem*, p. 5).

Esta mesma posição é assumida por Solé (1998), para quem é fundamental que se ensinem estratégias para a compreensão dos textos, uma vez que elas não emergem nem se desenvolvem por si só; ou se ensinam - ou não se ensinam - e ou se aprendem - ou não se aprendem. Esta autora distingue três tipos de estratégias: as que permitem ao aluno dotar-se de objectivos de leitura e actualizar conhecimentos prévios relevantes; as que permitem estabelecer inferências ou controlar a compreensão, bem como superar falhas ou erros de compreensão; e, por último, as que permitem recapitular e resumir o conteúdo do texto e adquirir novos conhecimentos, fruto da leitura realizada (Solé, 1998). Trata-se de estratégias que ocorrem antes da leitura, durante a leitura e após a leitura de textos, e cujo uso deverá ser automonitorizado pelos alunos, no sentido de garantir a sua eficácia.

Por sua vez, Inês Sim-Sim (2007) defende que um bom nível de compreensão resulta da confluência de quatro vectores, pelo que os mesmos deverão ser contemplados na definição das estratégias do ensino da compreensão: “(i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras; (ii) o conhecimento da língua de escolarização; (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor” (p. 9). O ensino da compreensão da leitura deve, por isso, contemplar intervenções que visem desenvolver as competências linguísticas dos alunos, estimular o seu comportamento enquanto leitores e ampliar o seu conhecimento sobre a vida e sobre o mundo.

No entender de Martins e Sá (2008), é necessário alterar a abordagem que é feita, em contexto escolar, da compreensão na leitura. Segundo estas autoras, urge uma nova

abordagem, assente em experiências de leitura diversificadas e adequadas aos alunos, abordagem essa que deverá perseguir os seguintes objectivos:

i) o reconhecimento e identificação da informação solicitada; ii) a compreensão da informação explícita nos textos lidos; iii) a compreensão da informação não explícita no texto associada à capacidade de realizar inferências; iv) a selecção da informação de acordo com instruções dadas; v) a produção de textos com intenções comunicativas específicas. (*Idem*, pp. 240-241)

Importa, no entanto, lembrar que a leitura não pode ser responsabilidade exclusiva da aula de Português. Como referem Coutinho e Azevedo (2007), “[a leitura] Terá que ser uma responsabilidade partilhada para a orientação do gosto e do encantamento pela leitura e pela literatura. Compreender que a leitura é tarefa comum a todas as áreas é o passo inicial para este compromisso” (p. 40). Com efeito, a leitura constitui uma competência transversal a todo o currículo, até porque todos os professores, sem excepção, fazem uso desta competência nas suas aulas, pelo que a promoção da literacia e do gosto pela leitura deve constituir uma premissa que qualquer professor deve assumir como inerente ao seu trabalho.<sup>56</sup> Cabe, assim, aos diversos docentes a mediação das interpretações dos alunos numa fase inicial, contextualizando os textos ou revelando ideologias subjacentes, mediação essa que, com o passar do tempo, deverá ser reduzida, por forma a desenvolver a autonomia dos alunos.

Relativamente aos textos a abordar, e uma vez que a tipologia dos textos influencia a compreensão, determina objectivos de leitura diversos e implica o uso de estratégias específicas, é fundamental que se proporcionem experiências de leitura real e o contacto com tipologias de textos variadas (Azevedo, 2006; Sim-Sim, 2007). Segundo Azevedo (2007), é importante que esses textos sejam “semanticamente significativos”, visto que “a promoção do gosto e prazer pela leitura se concretiza quando os textos apelam, pelos seus espaços em branco e elementos não ditos, explicitamente à cooperação interpretativa dos seus leitores e ostensivamente prometem/sugerem múltiplos percursos de leitura” (p. XIII). Os textos seleccionados deverão, portanto, ser adequados e relevantes para os alunos, dentro e fora do contexto escolar, permitindo o estabelecimento de relações com a realidade envolvente, com os conhecimentos prévios que os alunos demonstram possuir e com o seu saber enciclopédico.

Ainda a respeito dos textos a abordar, e no entender de Cuevas (2007),

*Actualmente la lectura ha de entenderse en sentido amplio e integrador, sin deslindar o discriminar lo textual de la imagen, el sonido o el soporte, que pueden convivir y enriquecerse mutuamente. Por tanto omitir la lectura icónica o la lectura digital de la enseñanza obligatoria en el siglo XXI es obviar una parte importantísima*

---

<sup>56</sup> Nesse sentido, a biblioteca escolar é o lugar privilegiado de concretização do projecto de leitura enquanto “projecto colectivo transversal” (Dionísio, 2000).

*de nuestra cultura y acrecentar la brecha que separa a la escuela de la realidad social.* (p. 193)

Assim, é também fundamental que os textos utilizados sejam representativos dos diversos suportes existentes actualmente e que se faça uso das potencialidades educativas das TIC, não fosse esse um dos grandes desafios pedagógicos que se impõem à escola do século XXI. Como já referimos, as novas formas de comunicação exigem dos alunos novas competências de leitura e de escrita, muito diferentes das que, geralmente, são exercitadas em contexto de sala de aula, pelo que é fundamental que se proceda a uma gestão flexível do currículo, para adequar as experiências educativas à realidade do século XXI.

Moreno (2005) vai mais longe e, em jeito de *slogan*, aponta a escrita como forma privilegiada de desenvolver as competências leitoras: “*A la lectura por la escritura*”<sup>57</sup> (p. 154). Segundo este autor, a escrita permite explorar e descobrir ideias, possibilitando a tomada de consciência de certas dimensões linguísticas e discursivas que geralmente constituem um obstáculo à compreensão da leitura. Também no entender de Pinto (2002), ambas as competências - leitura e escrita - se complementam e estão implicadas na literacia, uma vez que “se as duas habilidades (leitura e escrita) conviverem por força de um envolvimento mútuo resultante do seu exercício por parte de quem as pratica, revela-se quase inevitável o enriquecimento de ambas” (p. 108). Por sua vez, Azevedo (2006) defende que “o ensino da língua na escolaridade básica deverá ser fundamentalmente uma formação para a leitura e uma formação para a escrita, já que saber interagir adequadamente com materiais escritos constitui a base do exercício de uma competência de literacia” (p. 8). De resto, todos estes autores apontam para uma das novas facetas do leitor do século XXI, segundo Sim-Sim (2009b) - a de “produtor de texto”, e os novos contextos de leitura são um espaço privilegiado para a publicação e distribuição de conteúdos, permitindo ao aluno uma atitude mais responsável e interventiva.

Nesse sentido, também a oralidade desempenha um papel fulcral no desenvolvimento da literacia, uma vez que constitui um importante ponto de partida para o relacionamento com o texto escrito. Afinal, “a Literacia esteve sempre presente na oralidade, numa anterioridade cronológica relativamente à Literacia letrada” (Rosa, 2008, p. 108). Logo, o domínio que cada aluno possui da língua oral condiciona inevitavelmente o grau de sucesso da aprendizagem da língua escrita, pelo que o ensino formal da leitura deverá visar também o desenvolvimento das competências da oralidade<sup>58</sup> (Figura 4).

---

<sup>57</sup> Outros autores encaram este processo de forma inversa. Por exemplo, para Contente (2005), “uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil”, uma vez que “Os alunos, ao fazerem uma leitura bem estruturada, vão despertando para uma percepção da estrutura frásica, lexical e criativa do texto” (p. 27).

<sup>58</sup> Lembramos que o desenvolvimento das competências específicas da oralidade constitui uma das prioridades da área curricular de Língua Portuguesa na escolaridade básica, devendo ser perseguidos os objectivos seguintes: “Alargar a compreensão a discursos em diferentes variedades do Português padrão, e dominar progressivamente a compreensão em géneros formais e públicos do oral, essenciais para entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos”; “Alargar a expressão oral em

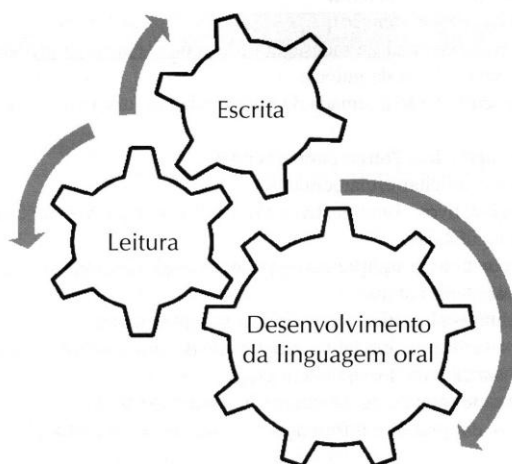


Figura 4. Necessidade de articulação do desenvolvimento da linguagem oral com a leitura e com a escrita (Lopes & Costa, 2009, p. 68)

Assim,

importa que todos os que frequentam a escola, independentemente dos códigos linguísticos de que são portadores, adquiram uma capacidade para utilizarem a língua na sua omnifuncionalidade, isto é, de forma activa e contextualmente adequada às múltiplas e polifacetadas situações de uso. (Azevedo, 2006, p. 2)

Contudo, e como já referimos, a aprendizagem da leitura não pode reduzir-se à aprendizagem de técnicas; é necessário que elas venham acompanhadas do despertar de uma motivação (Millán, 2000). Como refere Mialaret (1997), “não nos devemos contentar em ensinar a ler aos nossos alunos; temos de os levar a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhes pode proporcionar” (pp. 18-19). Não podemos esquecer-nos de que o objectivo último da escola deve ser a formação de leitores para a vida. Nesse sentido, Pennac (2006) lembra que “A toda a leitura preside, por mais inibida que seja, o *prazer de ler*” (p. 41). Cerrillo (2006), por sua vez, acrescenta o seguinte:

(...) fazemo-nos leitores com o passar do tempo, no decorrer de um processo formativo no qual intervém o desenvolvimento da personalidade, e no qual vivenciamos vivenciamos experiências motivadoras e desmotivadoras, quase sempre em dois únicos contextos, o familiar e o escolar. (p. 35)

E se tivermos em conta que a escola é, para muitos alunos, o único lugar onde há um contacto efectivo com livros e leitura, é essencial que a escola promova “condições favoráveis a diferentes modos de leitura”<sup>59</sup> (Dionísio, 2000, p. 44), para que os alunos não

Português padrão e dominar progressivamente a produção de géneros formais e públicos do oral, essenciais para entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos” (ME/DEB, 2001, p. 32).

<sup>59</sup> Lembramos que, ao nível dos programas de Português, existem diferentes modalidades pedagógicas de leitura: ler para construir conhecimentos, ler para apreciar textos variados, ler textos literários.

associem o acto de ler a uma actividade meramente escolarizada e, por conseguinte, obrigatória. Por esse motivo, “*every classroom should have a library of materials that is large and diverse enough to provide daily opportunities for students to read selfselected materials*” (School Libraries Work!, 2008)<sup>60</sup>. Na verdade, para desenvolver verdadeiramente o gosto pela leitura nos nossos alunos, devemos desescolarizar a leitura e proporcionar-lhes leituras que vão além das necessidades do currículo, ao encontro dos seus interesses pessoais.

Nesse sentido, Prole (2005) lança um alerta importante:

Se a leitura é essencialmente uma leitura funcional, uma leitura-trabalho, uma leitura descarnada, sem encanto, que não requer a chave mágica do leitor para lhe abrir e acrescentar significados, uma leitura de sentido único e sempre, sempre, uma leitura para fazer qualquer coisa: para ler os problemas de matemática, para estudar o meio ambiente, para treinar a velocidade de leitura e a sua exactidão, para corrigir erros ortográficos ou má dicção, para fazer os trabalhos de casa, etc., essa interacção entre o leitor e o texto, condição primeira da aprendizagem leitora enquanto compreensão, fica seriamente comprometida. (p. 3)

É um facto que a escola ensina a ler. Importa, no entanto, perceber se está ou não a formar leitores. Na verdade, no contexto educativo actual, são (ainda) vários os aspectos que podemos identificar como constrangedores de uma efectiva promoção da literacia e que em nada favorecem o “encontro da leitura”, muito pelo facto de se continuar a praticar um ensino que não promove a aprendizagem, um ensino assente no saber feito, que faz da escola uma instituição retrógrada, desajustada, pouco atractiva e, acima de tudo, ineficaz, face às novas exigências civilizacionais. Senão, vejamos.

Os professores querem que os alunos aprendam a gostar de ler, mas seguem cegamente as indicações do currículo, listando os livros que os alunos têm que ler e contribuindo, assim, para o perpetuar de um cânone<sup>61</sup> que, mais do que indicar obras que devem ser lidas, indica, por omissão, as que não devem lê-lo; querem que os alunos aprendam a pensar por si mesmos, mas continuam a adoptar, nas suas aulas, como modalidade de leitura (quase) exclusiva, a leitura orientada, acabando por, assim, impor aos alunos as suas interpretações, sob a forma de *possíveis* “cenários de resposta”; passam os dias a fazer a apologia do livro, mas reduzem-no sistematicamente à categoria de simples instrumento didáctico, quebrando, assim, todo o seu encanto.

Os alunos, por sua vez, *lêem* para, mais tarde, seja em testes ou em exames nacionais, reproduzirem a interpretação que memorizaram e que não é, de todo, a sua. Aliás, nunca poderia lê-lo! Ironicamente, os professores não só não ensinam a ler como acabam por

---

<sup>60</sup> Consultado a 10 de Outubro de 2010 em [http://www.scholastic.com/content/collateral\\_resources/pdf/s/slw3\\_2008.pdf](http://www.scholastic.com/content/collateral_resources/pdf/s/slw3_2008.pdf).

<sup>61</sup> De certa forma, muitas bibliotecas escolares acabam também por perpetuar esse cânone, na medida em que o seu fundo documental resulta, muitas vezes, de uma selecção que, ainda que feita a pensar nos alunos, não é feita pelos próprios alunos.

ensinar a não ler e, por conseguinte, a não pensar... E, ao impor determinadas leituras e ao *sugerir* outras, privam os alunos de um dos seus direitos fundamentais - a liberdade de escolher -, negando-lhes, inevitavelmente, o verdadeiro prazer de ler.

Por essa razão, estimular o prazer de ler deve constituir “o ponto fulcral da actividade das bibliotecas” (Alçada, 2005, p. 5), a quem compete proporcionar “experiências significativas de leitura às crianças e jovens que despertem ou reforcem o prazer de ler, induzam a aquisição de hábitos leitores e através deles o desenvolvimento da literacia” (*ibidem*).

#### 1.4.2.1. Biblioteca Escolar

*A biblioteca tem que ser um centro de convergência cultural, onde todos os saberes, inclusive as artes (como por exemplo, música, pintura...), se agregam em função da comunidade escolar, apontando para as perspectivas futuras da luta contra o analfabetismo funcional. (Gama, 2002, p. 318)*

As bibliotecas escolares têm vindo a assumir um papel cada vez mais decisivo na promoção e dinamização da leitura nas escolas. Nesse sentido, foi determinante a criação, em 1996, da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), responsável, desde então, pela consolidação e actualização das instalações, equipamentos, fundo documental e recursos humanos das bibliotecas escolares.

No documento que lançou a RBE, Veiga (1996) definiu desta forma o conceito de biblioteca escolar:

*A biblioteca constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as suas actividades devem estar integradas nas restantes actividades da escola e fazer parte do seu projecto educativo. Ela não deve ser vista como um simples serviço de apoio à actividade lectiva ou um espaço autónomo de aprendizagem e ocupação de tempos livres. (p. 34)*

No mesmo documento, definiram-se, entre outros, os seguintes objectivos para as bibliotecas escolares: possibilitar a efectiva utilização dos recursos pedagógicos existentes na escola; criar um fundo documental adequado às necessidades dos diferentes currículos e projectos; levar os alunos a desenvolverem competências e hábitos de trabalho que envolvam consulta, tratamento e produção de informação; estimular o gosto pela leitura e o interesse pela cultura nacional e universal; colaborar com os professores na planificação e preparação das suas actividades lectivas e na diversificação das situações de aprendizagem; promover a leitura e a frequência de bibliotecas na ocupação dos tempos livres (*ibidem*).

Por sua vez, Calçada (2010) sintetiza desta forma os grandes objectivos que devem nortear a acção das bibliotecas escolares integradas na Rede:

Fazer mais e melhores leitores, leitores analíticos, leitores utilizadores de bibliotecas e de outros equipamentos culturais, leitores consumidores de livros, mas também leitores digitais competentes, criativos, capazes de utilizar os diferentes suportes de escrita e leitura, as novas técnicas de reprodução e disseminação da informação, de forma eficaz e crítica, dominando a literacia digital, traduzida no uso competente das tecnologias e, ainda, no desenvolvimento da consciência social... (p. 33)

Não menos importante do que a criação da RBE foi a criação, em 2007, do Plano Nacional de Leitura (PNL), que “tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”<sup>62</sup>. Esta iniciativa visa os seguintes objectivos<sup>62</sup>:

- Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional;
- Criar um ambiente social favorável à leitura;
- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

De facto, o PNL tem-se revelado um importante aliado da biblioteca escolar, quer pela dinamização de actividades e programas promotores da leitura (aLer+, Ler+ em família, Leitura em vai e vem, Já sei ler, Semana da Leitura, etc.), quer pela atribuição de verbas para reforço e diversificação do fundo documental.

Para além do PNL, a Rede de Bibliotecas Escolares conta ainda com mais um precioso aliado: o Plano Tecnológico da Educação (PTE). Trata-se de um programa de modernização tecnológica dos estabelecimentos de educação e ensino portugueses que tem como principais objectivos a “infra-estruturação tecnológica das escolas”, a “disponibilização de conteúdos e

---

<sup>62</sup> Consultado a 18 de Maio de 2011 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>.

serviços em linha” e o “reforço das competências TIC de alunos e docentes”, com o intuito de preparar as novas gerações para os desafios impostos pela sociedade do conhecimento<sup>63</sup>.

Ao colocar à disposição recursos, equipamentos e possibilidades educacionais, a biblioteca escolar constitui um espaço privilegiado para a formação de *e-cidadãos*, cidadãos activos, dotados de competências ao nível da literacia da informação, capazes de localizar, avaliar e utilizar eficazmente a informação existente na Internet.

Esta concepção de biblioteca resulta num efectivo combate à info-exclusão, na medida em que possibilita e incentiva a utilização generalizada das Tecnologias de Informação e Comunicação, tornando-as acessíveis a todos e não apenas privilégio de alguns. Esta mesma concepção de biblioteca está subjacente no Manifesto da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Escolares (1999), que inclui entre as missões essenciais da biblioteca escolar “facilitar o desenvolvimento da capacidade de utilizar a informação e a informática” e “apoiar os estudantes na aprendizagem e prática de capacidades de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio, usando de sensibilidade relativamente aos modos de comunicação de cada comunidade”<sup>64</sup>.

Na opinião de Dionísio (2000), “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” (p. 44). Também no entender de Guerrero (2004),

*es desde la biblioteca escolar de cada centro educativo desde donde verdaderamente se pueden garantizar programas globales de fomento de la lectura continuados, sistematizados y de calidad, ya que las intervenciones no pueden quedar al albur de un grupo de profesores interesados, un proyecto de innovación, un departamento didáctico o el aprovechamiento de las ofertas externas que reciben cada año los centros educativos. (p. 7)*

Efectivamente, “a biblioteca na escola é, sem dúvida, uma das instâncias socializadoras da leitura e ocupa um papel fundamental, pois as estratégias utilizadas por ela promovem ou não um encontro permanente com a leitura, seja ela literária ou não” (Debus, 2006, p. 325). Esse mesmo papel está bem patente no *Manifesto da Biblioteca Escolar* da IFLA/UNESCO (1999), onde são apontados como objectivos da biblioteca escolar “desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura” e “promover a leitura e os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e do meio”<sup>64</sup>.

Com efeito, a biblioteca escolar é, em nosso entender, um contexto privilegiado para promover a leitura entre os alunos, na medida em que se trata de um contexto menos formal, onde as experiências de leitura não associam o livro exclusivamente ao estudo que é imposto pelos professores.

<sup>63</sup> Consultado a 18 de Maio de 2011 em <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/>.

<sup>64</sup> Consultado a 08 de Outubro de 2010 em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>.

Por outro lado, as leituras realizadas na biblioteca, ainda que controladas curricularmente, são sempre menos constrangidas, o que confere autonomia ao aluno e lhe permite que (re)construa sentidos à sua medida (Dionísio, 2000). Nesse sentido, a biblioteca é também um espaço que respeita a individualidade e a liberdade do aluno, na medida em que coloca ao dispor dos jovens leitores uma variedade de títulos com os quais aqueles se identificam. Ficam, pois, salvaguardados os interesses dos alunos e as suas escolhas pessoais no que respeita a livros e a leituras, situação que raramente se verifica em contexto aula, onde o aluno é, muitas vezes, mero espectador da sabedoria do professor<sup>65</sup>. Na biblioteca escolar o aluno pode efectivamente vivenciar experiências ricas e diversificadas de interacção com a informação existente.

Podemos, então, afirmar que

(...) utilizar a biblioteca da escola significa abrir um caminho essencial para o acesso ao conhecimento e à literatura de ficção. Nela os aprendizes de leitor podem experimentar a leitura como um instrumento que lhes proporciona a chave de entrada a um amplo mundo de possibilidades do saber. (Colomer, 2001, p. 133)

Consuma-se, assim, um dos mais importantes princípios do Plano Nacional de Leitura: o de que “para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, (...) o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa”, rejeitando, assim, “tentações de modelo único”<sup>66</sup>.

Por outro lado, já aqui o dissemos, está provado que a variável *família*<sup>67</sup> tem uma grande influência no gosto de ler e na prática da leitura. A biblioteca escolar deve partir do mesmo pressuposto e fomentar actividades que impliquem a participação das famílias. Nesse sentido, é fundamental consciencializar os pais para a importância da leitura no processo de aprendizagem e de socialização dos seus educandos e, ao mesmo tempo, aconselhá-los sobre as leituras a realizar e a forma mais adequada de trabalhar esta competência em contexto familiar.

Em suma, a biblioteca deve criar um ambiente favorável à leitura, valorizando a leitura por prazer, promovendo situações quotidianas que conduzam à sua prática, disponibilizando livros e outros recursos de informação atraentes, diversificados, actualizados e de qualidade comprovada, que vão ao encontro do vasto leque de interesses dos alunos, criando oportunidades para o diálogo sobre os livros lidos, rentabilizando as TIC enquanto contexto de leitura e instrumento potenciador do desenvolvimento de competências leitoras e promovendo todas as condições necessárias para despertar a motivação para a leitura. Deve

---

<sup>65</sup> A este respeito, Teresa Colomer (2001) alerta para a necessidade de distinguirmos *ensino da literatura de educação literária*.

<sup>66</sup> Consultado a 18 de Maio de 2011 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>.

<sup>67</sup> Lembramos que a família é, a par da escola, uma das mais importantes agências de literacia. Note-se que o PNL e o SOL (Espanha), por exemplo, têm programas especificamente dirigidos às famílias, o que atesta o seu papel crucial no processo de promoção da leitura junto dos mais jovens.

também articular esforços com docentes, famílias e restante comunidade educativa, proporcionando-lhes informação e formação que os consciencialize para a importância da leitura e para o modo como esta deve ser ensinada e incentivada. Porque o aluno só se tornará (melhor) leitor se o fizer por prazer.

Importa, no entanto, não esquecer que esta concepção de biblioteca escolar implica a existência de algumas condições que não podemos deixar de referir e que vão muito além da existência de uma biblioteca bem apetrechada.

Desde logo, “a mudança de mentalidades é um dos aspectos determinantes da transformação das bibliotecas escolares em agentes activos do sistema educativo” (Nunes, 2003, p.8). Com efeito, a utilização, por parte de um grupo ainda considerável de docentes, de estratégias centradas na perspectiva tradicional do professor, no manual escolar<sup>68</sup> e na “ideologia educativa bancária” em nada favorecem o papel da biblioteca escolar e o seu contributo para uma melhor aprendizagem.

Por outro lado, muitos professores continuam a mostrar-se reticentes quanto à utilização das TIC em contexto educativo, situação retratada de forma muito realista por Ponte (2000):

Alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar o mais possível o momento do encontro indesejado. Outros assumem-se como utilizadores na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as usar na sua prática profissional. Outros ainda procuram integrá-las no seu processo de ensino usual, sem contudo alterar de modo significativo as suas práticas. Uma minoria entusiasta procura desbravar caminho, explorando constantemente novas oportunidades, mas defronta-se com muitas perplexidades.<sup>69</sup>

Nesta linha de pensamento, Pinto (2002) acrescenta o seguinte:

Do professor em geral (...) deve esperar-se que apresente abertura a novas práticas discursivas, capacidade de investigação e espírito crítico, características que, por um lado, o impedirão de se tornar um mero reproduzidor de programas e, por outro lado, lhe conferirão o perfil de um agente educacional atento ao mundo que o rodeia e às solicitações de toda a hora. (p. 110)

Efectivamente, a alteração das mentalidades dos professores, com vista à abertura a comportamentos favoráveis à mudança no que respeita ao desenvolvimento das literacias, é fundamental e implica um trabalho de diálogo e de partilha constante, sem o qual a biblioteca, tal como a concebemos, deixa de fazer sentido.

---

<sup>68</sup> No entender de Martins e Sá (2008), “O manual escolar tem sido encarado como um elemento regulador das práticas pedagógicas, quando deveria ser um instrumento orientador” (p.243).

<sup>69</sup> Consultado a 10 de Outubro de 2010 em <http://www.rieoei.org/rie24a03.htm>.

Neste contexto, é fundamental que a biblioteca deixe de ser um cenário isolado e se assuma efectivamente como “um parceiro activo do projecto da escola e da comunidade educativa” (Nunes, 2003, p.3), trabalhando em articulação “com os estudantes, professores, administradores e pais de modo a alcançar as finalidades da escola.” (IFLA/UNESCO, 1999)<sup>70</sup>. A biblioteca tem que estar enquadrada no Projecto Educativo e no Projecto Curricular de Escola e tem que operacionalizar a sua acção através da planificação, concretização e avaliação de actividades e projectos conjuntos, desenvolvidos no quadro dos Projectos Curriculares de Turma e do Plano Anual de Actividades, integrando-se, assim, transversalmente no currículo.

É também fundamental que se encare a promoção da leitura e da(s) literacia(s) como uma tarefa de todos os docentes, e não apenas dos docentes de Língua Portuguesa. Nesse sentido, deverá existir uma estratégia concertada que envolva todos os docentes e a leitura e a literacia deverão ser encaradas como prioridades educativas.

Outras condições passam também pela existência, na biblioteca, de uma equipa qualificada e multidisciplinar que assegure a criação de pontes com o currículo, de uma colecção diversificada e de qualidade, de um catálogo correcto e actualizado que permita uma eficaz recuperação da informação e, ainda, de uma infraestrutura tecnológica actual e eficaz.

---

<sup>70</sup> Consultado a 08 de Outubro de 2010 em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>.

## Capítulo 2. Papel da Biblioteca Escolar de Manteigas na promoção da leitura e no desenvolvimento da(s) literacia(s)

### 2.1. Contextualização

#### 2.1.1. Caracterização do meio envolvente<sup>71</sup>

Manteigas é um concelho integrado na região da Beira Interior Norte, pertencente ao distrito da Guarda e localizado no coração da Serra da Estrela (Anexo 1).

Este é o menor município do distrito e é constituído por quatro freguesias: Sameiro, com 460 habitantes; Santa Maria, com 1609 habitantes; São Pedro, com 1764 habitantes e Vale da Amoreira, com 261 habitantes (Câmara Municipal de Manteigas, 2004a). Dada a localização específica de Manteigas, bem no interior do maciço da Serra da Estrela, as acessibilidades sempre se revelaram um problema, o que tem ditado o isolamento geográfico do Concelho.

O Município não é rico em património histórico-cultural, mas possui um património natural singular, com destaque para o Vale Glaciar, a Serra, rios, ribeiras, cascatas, lagoas, a vegetação singular, a neve... Para além das atracções naturais, ecológicas e paisagísticas, Manteigas apresenta-se, igualmente, atractiva do ponto de vista da gastronomia, do artesanato e do desporto de Natureza (Agrupamento de Escolas de Manteigas, 2009a).

Em termos culturais, existem algumas associações, destacando-se as de cariz musical. A este nível, assumem particular relevância a Associação Recreativa Filarmónica Popular Manteiguense, fundada em 1877, e a Banda Boa União, também centenária. Nota-se, no entanto, alguma carência nas outras áreas artísticas, facto que levou à criação, no início de 2011, por iniciativa do Agrupamento de Escolas, da ACTIVA - Associação de Artes e Património de Manteigas, cujo propósito é a promoção de eventos artísticos e patrimoniais. A Autarquia coloca ainda à disposição dos manteiguenses outros equipamentos culturais, nomeadamente o Arquivo Municipal, o Auditório do Centro Cívico, a Casa Etnográfica e Cultural e a Unidade de Recreio e Lazer da Relva da Reboleira. Não existe, no entanto, no Concelho, biblioteca municipal; a Autarquia tem aprovado o projecto para a construção de uma nova biblioteca municipal que responda às necessidades da população, mas não está ainda prevista uma data para a sua concretização.

---

<sup>71</sup> Os dados estatísticos apresentados têm por base os resultados dos últimos Censos (2001), uma vez que os primeiros resultados (preliminares) dos Censos 2011 apenas serão disponibilizados em Julho próximo.

Em termos sociais, destaca-se a existência de três associações que prestam serviço domiciliário, duas associações que promovem actividades dos tempos livres, dois centros de dia, dois lares da terceira idade, um lar de crianças e jovens e um centro de actividades ocupacionais.

No que respeita a infraestruturas educativas, o Concelho conta com três infantários, uma escola do 1º Ciclo (e uma sala de apoio numa das freguesias vizinhas), uma escola dos 2º e 3º Ciclos, o Externato Nossa Senhora de Fátima e a Escola Profissional de Hotelaria<sup>72</sup>.

Relativamente ao nível de ensino atingido pela população residente, refira-se que é, de um modo geral, baixo. A taxa de indivíduos sem qualquer escolaridade é ainda bastante elevada (16,58%). Da população concelhia com escolaridade, 45% apenas concluíram o 1º CEB, 12% o 2º CEB, apenas 9% o 3º CEB, 11% o ensino secundário e 6% o ensino superior (Câmara Municipal de Manteigas, 2004a).

A falta de emprego constitui um factor decisivo para a crescente desertificação deste Concelho, que foi conhecido pela sua pujante indústria têxtil, a qual, nos séculos XIX e XX, empregava uma grande parte da população. Actualmente, face à depressão da agricultura e à fraca industrialização, o comércio, a restauração e os serviços são as principais actividades empregadoras. Por outro lado, a emigração tem sido uma alternativa viável, face às dificuldades para encontrar emprego.

A agricultura de autoconsumo é uma actividade complementar, à qual muitos agregados familiares se dedicam. Trata-se de uma agricultura de cariz tradicional, o que implica um grande dispêndio de mão-de-obra. Por conseguinte, muitas são as crianças do Agrupamento (principalmente da escola-sede) que se vêem obrigadas a ajudar as famílias neste tipo de tarefas durante os seus tempos livres (Agrupamento de Escolas de Manteigas, 2009a).

Este Concelho tem vindo a assistir a um acentuado decréscimo da população<sup>73</sup> e, por conseguinte, a uma redução drástica da população escolar (em 7 anos perderam-se cerca de 150 alunos). Tal situação remete, inevitavelmente, para o fenómeno do envelhecimento da população.

### 2.1.2. Caracterização da instituição

O Agrupamento de Escolas de Manteigas foi criado em 1999, sendo, actualmente

---

<sup>72</sup> Importa referir que o Colégio Nossa Senhora de Fátima e a Escola Profissional de Hotelaria de Manteigas são escolas privadas onde é ministrado o ensino secundário.

<sup>73</sup> De acordo com os dados publicados pelo Instituto Nacional e Estatística, em 1991, a população residente era de 4192 habitantes; em 2001, era de 4094 habitantes; os resultados preliminares dos Censos 2011, recentemente divulgados pelo INE, apontam para uma população residente de 3471 habitantes (Consultado a 22 de Junho de 2011 em <http://www.ine.pt/>).

constituído por quatro estabelecimentos de educação e ensino (Anexo 2) e frequentado por 305 alunos (Anexo 3).

Toda a acção do Agrupamento é norteada por um conjunto de documentos essenciais, adaptados às condições e recursos do Agrupamento, ao contexto em que se insere e às características dos alunos: Projecto Educativo, Projecto Curricular, Projectos Curriculares de Turma, Projectos de Intervenção, Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno.

Por sua vez, a organização pedagógica e administrativa do Agrupamento assenta na articulação entre os diversos órgãos e estruturas<sup>74</sup>, de acordo com o estipulado no Regulamento Interno (Anexo 4).

A população escolar é oriunda dos núcleos urbanos (Manteigas, Sameiro e Vale de Amoreira) e de algumas quintas localizadas na serra (Agrupamento de Escolas de Manteigas, 2009a). Frequentam também o Agrupamento 15 alunas do Patronato, instituição que acolhe crianças e jovens institucionalizadas por ordem do tribunal, oriundas de famílias desestruturadas.

Uma larga maioria dos alunos do Agrupamento é apoiada pelos Serviços de Acção Social Escolar, em parceria com a autarquia na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo, facto que se tem revelado muito positivo, dado que o abandono escolar é nulo.

Existem também, no Agrupamento, alunos com necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem (no ano lectivo transacto eram 22 os alunos abrangidos pela Educação Especial).

O actual Projecto Educativo (Agrupamento de Escolas de Manteigas, 2009a) aponta diversos problemas/necessidades vividos no Agrupamento aos quais procura dar resposta, entre os quais destacamos, pela relevância que assumem neste estudo, os seguintes: “Insuficiente domínio das competências da Língua Portuguesa, em particular da leitura, com reflexo significativo nas diversas disciplinas”; “Falta de iniciativa dos alunos ao nível da investigação/acção para a concretização das suas tarefas”; “Falta de criatividade, interesse e motivação pelas diferentes formas de Arte”; “Falta de expectativas e valorização do conhecimento, por parte dos alunos, relativamente ao seu projecto de vida”; “Baixo nível de formação de alguns agregados familiares”; “Insuficiente colaboração dos pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos”; “Necessidade de formação contínua para docentes...” (pp. 9-11).

Insta referir que o lema do Projecto Educativo - “Vamos (re)criar a escola: o acto criativo como evidência de competências” - visa valorizar a dimensão artística do processo de ensino/aprendizagem. O objectivo é desenvolver, com criatividade, os princípios e valores do CNEB, sobretudo o sentido de apreciação estética e a curiosidade intelectual, mobilizando o

---

<sup>74</sup> A este propósito, importa referir que, actualmente, o Conselho Pedagógico conta também com a presença do Professor Bibliotecário. A medida foi tomada no início do ano lectivo de 2010-2011 e visa a efectiva articulação da biblioteca escolar e dos seus serviços com as várias estruturas educativas.

saber para além do currículo e levando o aluno a evidenciar competências (Agrupamento de Escolas de Manteigas, 2009a). Foi essa filosofia de escola que levou à opção das Artes Musicais como oferta da escola, com o intuito de dar aos alunos a possibilidade de se iniciarem na música ou de aprofundarem os seus conhecimentos musicais<sup>75</sup> (Agrupamento de Escolas de Manteigas, 2009b). No Agrupamento, são igualmente valorizadas as actividades de enriquecimento curricular, por tornarem a vida escolar mais atractiva para os jovens. Entre essas actividades, contam-se o Clube das Ciências, o Clube da Reciclagem, o Projecto Marie Curie, o Clube das Artes, o Desporto Escolar ou o Jornal Escolar (*idem*). Resta acrescentar que as actividades constantes do Plano Anual de Actividades se enquadram perfeitamente no lema do Projecto Educativo, na medida em que valorizam a arte como vector pedagógico e favorecem a expressão livre dos pensamentos e emoções e o desenvolvimento do raciocínio com criatividade e imaginação (Agrupamento de Escolas de Manteigas, 2010a).

### 2.1.2.1. Caracterização da Biblioteca Escolar

A Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas de Manteigas (BEM) integra a Rede de Bibliotecas Escolares Nacionais desde 2007. A biblioteca situa-se na escola-sede e presta serviços de biblioteca nos restantes estabelecimentos de educação e ensino do Agrupamento.

O espaço da biblioteca está organizado em diferentes zonas funcionais, correspondentes às diversas actividades que podem realizar-se na biblioteca: zona de leitura informal (onde é possível ler jornais, revistas e literatura infanto-juvenil); zona de consulta e estudo (onde é possível consultar livremente documentos impressos, organizados nas estantes de acordo com a CDU); zona audiovisual (onde é possível ver filmes e ouvir música); zona multimédia/produção de trabalhos (onde os alunos têm à disposição computadores e outro material informático para utilização individual); zona lúdica (com jogos didácticos à disposição dos alunos). Existe ainda na biblioteca uma zona de recepção e atendimento, onde os utilizadores podem obter informação e apoio (Anexo 5).

Responsável pela gestão e dinamização da biblioteca escolar está uma equipa multidisciplinar, constituída pela professora bibliotecária<sup>76</sup> e por cinco docentes da escola sede - um do 2º Ciclo e quatro do 3º Ciclo - pertencentes aos diversos Departamentos Curriculares existentes na Escola EB 2/3, por forma a assegurar a criação de pontes com os *curricula*. A biblioteca conta ainda com a presença, a tempo inteiro, de um assistente operacional.

---

<sup>75</sup> Lembramos que Manteigas tem uma forte tradição musical e que existem, na vila, duas bandas filarmónicas, com as quais o Agrupamento estabeleceu parcerias.

<sup>76</sup> Refira-se que a professora bibliotecária tem apenas 13 horas de redução da componente lectiva, pelo facto de o Agrupamento em questão ter menos de 400 alunos.

## 2.2.1. Actividades desenvolvidas pela BEM no âmbito do domínio A

### 2.2.1.1. Formação de utilizadores da BE

#### i) Objectivos norteadores/justificação da actividade

- Promover o valor da BE;
- Motivar os alunos para a utilização da biblioteca;
- Divulgar o catálogo *online* e os recursos existentes na biblioteca;
- Esclarecer os alunos sobre a forma como está organizada a biblioteca;
- Ensinar a utilizar os diferentes serviços da BE;
- Dar a conhecer as regras a cumprir por parte dos utilizadores;
- Motivar os alunos para a leitura.

#### ii) Público-alvo

Alunos do 5º ano de escolaridade.

#### iii) Descrição da actividade

Antes da realização da actividade, foi entregue a cada Director de Turma do 5º ano um exemplar do regulamento interno da biblioteca para ser trabalhado com os alunos numa das aulas de Formação Cívica. O objectivo foi, desde logo, familiarizar os alunos com as regras a cumprir que se prendem com a utilização da biblioteca (espaço e serviços).

Durante a actividade propriamente dita, apresentaram-se os profissionais responsáveis pela biblioteca e foram divulgadas, em linhas gerais, as vantagens da utilização da biblioteca, as normas de funcionamento, o equipamento disponível, o acervo bibliográfico existente e a sua disposição no espaço da biblioteca, as principais actividades a desenvolver pela biblioteca e a forma como as mesmas serão divulgadas junto dos alunos e da restante comunidade. Nesse contexto, apresentou-se o blogue da biblioteca (<http://be-manteigas.blogspot.com>) e apelou-se à participação de alunos e docentes.

Uma vez que o catálogo bibliográfico constitui, para os alunos de 5º ano, uma novidade, esta actividade incluiu também uma sessão de esclarecimento que visou, sobretudo, dotar os alunos com as competências básicas necessárias que lhes permitam recorrer a este precioso instrumento de pesquisa bibliográfica. As várias potencialidades

deste recurso foram exemplificadas com recurso ao videoprojector e foi disponibilizado um tutorial criado para o efeito (anexo 6).

No final da actividade, distribuiu-se a cada aluno o cartão de leitor, o Guia do Utilizador (anexo 7), com uma síntese da informação divulgada, bem como um livro à sua escolha, oferta do Plano Nacional de Leitura. A oferta do livro serviu de pretexto para salientar a liberdade de escolha inerente ao próprio acto de ler e, nesse contexto, discutiram-se os direitos inalienáveis do leitor consagrados por Pennac, constantes no guia distribuído.

Houve ainda tempo para recolher, junto dos alunos, sugestões acerca do espaço da BE e dos serviços que esta presta à comunidade educativa.

#### **iv) Avaliação da actividade**

Esta actividade revelou-se de uma importância extrema, uma vez que o seu público-alvo frequenta, pela primeira vez, a escola-sede, edifício onde está instalada a biblioteca escolar. Os alunos já haviam visitado a biblioteca anteriormente, mas sempre em contexto de realização de actividades destinadas ao 1º Ciclo. Nesse sentido, foi importante dar-lhes a conhecer as outras potencialidades da biblioteca, que vão muito além da utilização do seu espaço para a realização de eventos. Lembramos que uma das nossas funções consiste exactamente em desenvolver nos alunos competências para o uso cada vez mais autónomo de bibliotecas (escolares e públicas) e dos serviços que estas colocam ao seu dispor e, nesse sentido, parece-nos que a missão foi cumprida.

Por outro lado, a discussão das regras de utilização da biblioteca, em articulação com o docente de Formação Cívica, revelou-se uma acção muito profícua para a formação de cidadãos responsáveis, habituando os utilizadores da BE a partilhar um bem comum e a respeitar os direitos dos outros.

É também de salientar a dupla importância que a recolha de sugestões junto dos alunos assumiu: por um lado, permitiu-nos conhecer a opinião da comunidade educativa em relação à BE, em especial os pontos fracos identificados, com vista à definição de acções para melhoria; por outro lado, permitiu que os alunos passassem a encarar a biblioteca como um espaço seu, onde a sua opinião é ouvida e valorizada.

Por fim, esta actividade permitiu ainda tecer algumas considerações acerca da leitura, numa tentativa de demarcar a biblioteca do contexto curricular formal a que os alunos estão habituados. A leitura que ali tem lugar deve ser uma leitura livre, voluntária, prazerosa, sem tarefas escolares associadas. Nesse sentido, em muito contribuiu a oferta de um livro à escolha de cada aluno, a avaliar pelo ar de satisfação dos alunos no final da actividade (Figura 5).



Figura 5. Participação da turma C na sessão de Formação de Utilizadores da BE

#### 2.2.1.2. *Workshop* sobre pesquisa de informação

##### i) Objectivos norteadores/justificação da actividade

Não basta colocar a informação à disposição dos alunos; é necessário implementar estratégias que levem ao desenvolvimento da literacia da informação: *“an effective school library is not just informational, but formational”* (Todd, 2003, p.6).

No nosso Agrupamento, o Projecto Educativo refere, entre as muitas fragilidades enunciadas, o baixo nível de literacia dos alunos e a ausência de métodos de trabalho, pesquisa e tratamento de informação, lacunas que comprometem o desenvolvimento das competências gerais definidas no CNEB e, em última instância, o sucesso educativo. Por esse motivo, propusemos esta actividade, que visou os seguintes objectivos:

- Generalizar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, dotando os alunos das competências necessárias;
- Introduzir uma política orientada para o ensino sistemático e em contexto curricular de competências de informação;
- Planear, com a colaboração dos docentes, trabalhos e actividades baseados em informação que sustentem os objectivos do Projecto Educativo;
- Promover o ensino e treino contextualizado de competências de informação;
- Produzir e divulgar guiões de pesquisa e outros materiais de apoio ao trabalho de exploração dos recursos de informação pelos alunos;

- Levar os alunos a utilizarem linguagens, suportes, modalidades de recepção e de produção de informação e formas de comunicação variados;

- Promover métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação;

- Desenvolver, nos alunos, a compreensão sobre os problemas éticos, legais e de responsabilidade social associados ao acesso, avaliação e uso da informação e das tecnologias.

## ii) Público-alvo

Alunos do 7º ano de escolaridade.

## iii) Descrição da actividade

Importa referir que, antes da realização da actividade em causa, a Biblioteca Escolar propôs, em Conselho Pedagógico, a adopção de um modelo de literacia de informação por todo o Agrupamento, a ser usado nos trabalhos de pesquisa e uso da informação nas diferentes áreas curriculares. O modelo adoptado foi o modelo PLUS.

Esta actividade que agora apresentamos surgiu no seguimento de um trabalho de articulação curricular desenvolvido com o docente que lecciona a área disciplinar de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico.

Nas aulas de Geografia, o professor negociou com os alunos as temáticas a abordar nos trabalhos.

A equipa da biblioteca preparou, entretanto, com a colaboração do referido docente, um guião de pesquisa e uso da informação com base no modelo seleccionado (anexo 8), com vista a orientar os alunos nas diferentes etapas do trabalho de pesquisa:

- planificação do trabalho;

- localização da melhor informação;

- uso da informação com eficácia;

- auto-avaliação do trabalho.

Durante o *workshop*, esse guião foi apresentado aos alunos pela equipa da Biblioteca Escolar, que seleccionou uma temática do interesse daqueles para, ao longo da apresentação, ir ilustrando cada passo com exemplos concretos.

A par do guião, a Biblioteca Escolar disponibilizou outros recursos específicos para auxiliar os alunos em cada uma das diferentes etapas do trabalho de pesquisa, nomeadamente guiões de apoio à avaliação de páginas *Web* e à citação bibliográfica de acordo com normas estabelecidas.

Os alunos tiveram ainda oportunidade de experimentar diversos recursos com potencialidades educativas que a Internet coloca, actualmente, ao seu dispor.

Insta referir que este *workshop* serviu de ponto de partida para a elaboração dos trabalhos propostos pelo docente de Geografia. Os alunos tiveram, depois, oportunidade de aplicar os conhecimentos e competências entretanto desenvolvidos na realização do referido trabalho, contando sempre com a orientação e o apoio, quer da Biblioteca Escolar, quer do próprio docente.

Dada a transversalidade e actualidade das temáticas abordadas pelos alunos, prevê-se agora a realização de um “ciclo de conferências”, a ter lugar na biblioteca, em que cada aluno terá oportunidade de apresentar o seu trabalho à restante comunidade educativa.

#### **iv) Avaliação da actividade**

No final do *workshop*, foi distribuído aos alunos um questionário com vista à avaliação da actividade. A análise das respostas ao questionário conduziu às seguintes conclusões:

- 59,4% dos alunos participaram na actividade enquanto actores, por oposição aos 40,6% que assumiram o papel de meros espectadores;

- a actividade correspondeu totalmente às expectativas da maioria dos alunos (cerca de 88%);

- 56,3% dos alunos consideraram o interesse da actividade para as suas aprendizagens e para o seu desenvolvimento pessoal muito bom, 34,4% consideraram-no bom e apenas 9,3% o consideraram satisfatório.

Por sua vez, uma avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos após a realização da actividade permitiu detectar uma evolução positiva no comportamento dos alunos relativamente aos seguintes aspectos:

- utilização de fontes de diversos tipos e/ou suportes;
- selecção da informação mais pertinente para o tema abordado;
- respeito pelos direitos de autor;
- respeito pelas regras definidas para as referências bibliográficas.

### **2.2.1.3. Oficina de formação sobre blogues**

#### **i) Objectivos norteadores/justificação da actividade**

A organização desta actividade partiu de dois pressupostos básicos:

1.º A biblioteca deve proporcionar possibilidades de aprendizagem não só a alunos, mas também a docentes;

2.º Os blogues facilitam e potenciam o processo de ensino/aprendizagem, proporcionando diversos benefícios: a motivação que exercem junto dos alunos; o incentivo à pesquisa; o desenvolvimento da criatividade; o reconhecimento de autorias; a promoção da leitura e da escrita a eles associada, entre outros (Pereira & Pimentel, 2009).

Por outro lado, constatámos que muitos docentes não sabiam usar e rentabilizar esta ferramenta, tão importante numa altura em que o espaço físico da escola é extravasado por novos ambientes de aprendizagem, potenciados pelas TIC.

Desenvolvemos, por isso, esta actividade, que visou os seguintes objectivos:

- Promover a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino/aprendizagem;
- Adaptar métodos de ensino às (novas) tecnologias;
- Promover a utilização do blogue enquanto recurso e estratégia pedagógicos<sup>77</sup> com inúmeras potencialidades;
- Promover a leitura e a escrita em contexto digital;
- Desenvolver as competências tecnológicas e digitais dos docentes;
- Apoiar os docentes na selecção e utilização de recursos electrónicos;
- Potenciar o papel dos docentes e educadores enquanto tutores de processos de auto-aprendizagem por parte dos alunos.

## ii) Público-alvo

Professores e educadores.

## iii) Descrição da actividade

A actividade compreendeu dois momentos distintos:

Num primeiro momento, apresentaram-se vários blogues seleccionados pela equipa da biblioteca pela sua pertinência e relevância educativas, numa tentativa de divulgar e, ao mesmo tempo, incentivar boas práticas.

---

<sup>77</sup> O blogue constitui uma estratégia pedagógica quando é “da autoria dos alunos, criado sob proposta do professor, no sentido de os implicar mais activamente, levando-os a pesquisar, analisar criticamente e seleccionar informação ou recursos que servirão de suporte à publicação de *posts*” (Pereira & Pimentel, 2009, p. 170). Em contrapartida, assume-se como recurso pedagógico quando “centrado na disponibilização de conteúdos curriculares” (*ibidem*).

Num segundo momento, apresentaram-se as várias plataformas disponíveis para alojar blogues e os docentes e educadores foram incitados a criar o seu próprio blogue no Blogger, acção que foi sendo acompanhada pela projecção de um tutorial em PowerPoint criado, para o feito, pela equipa da Biblioteca.

Os docentes tiveram ainda oportunidade de manipular ferramentas de tratamento e de apresentação de imagens, com vista à sua posterior utilização em postagens do blogue.

#### **iv) Avaliação da actividade**

Os docentes foram unânimes em considerar esta actividade como uma alavanca motivadora para a utilização do blogue nas suas práticas educativas.

Ao longo de toda a actividade, professores e educadores foram revelando mais confiança e uma maior autonomia na realização dos pequenos exercícios que foram sendo propostos.

Sabemos, no entanto, que só uma prática contínua possibilitará que estes docentes se tornem efectivos utilizadores do blogue enquanto recurso e estratégia pedagógicos, explorando todas as suas potencialidades.

Para tal, será fundamental uma postura tutorial por parte da biblioteca, que procurará acompanhar os docentes nas suas dúvidas, apontando pistas de utilização útil e pertinente dos vários recursos e ferramentas actualmente ao seu dispor.

## **2.2.2. Actividades desenvolvidas pela BEM no âmbito do domínio B**

### **2.2.2.1. Hora do Conto**

#### **i) Objectivos norteadores/justificação da actividade**

- Criar um ambiente favorável à leitura;
- Promover o contacto das crianças com o livro;
- Divulgar livros e autores;
- Dinamizar o fundo documental da biblioteca;
- Despertar o gosto pela leitura;
- Promover a leitura completa de obras de forma desescolarizada;
- Diversificar interesses e práticas de leitura;
- Estimular e reforçar hábitos de leitura;
- Aprofundar a compreensão dos alunos;
- Activar e construir a competência enciclopédica dos alunos;
- Desenvolver a literacia visual dos alunos;
- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral;
- Desenvolver a atenção e a concentração;
- Estimular a expressão criativa dos alunos.

Nota: refira-se que, a par destes objectivos gerais, a escolha de cada texto/obra conduziu à definição de objectivos específicos para cada uma das actividades realizadas neste âmbito.

#### **ii) Público-alvo**

Alunos do Pré-Escolar e do 1º Ciclo de Sameiro.

#### **iii) Descrição da actividade**

As actividades desenvolvidas no âmbito da “Hora do Conto” visaram sempre dinamizar e animar um conto ou uma pequena história, que serviu depois de ponto de partida para a realização de actividades diversas (expressão dramática, expressão plástica, etc.; apenas uma

condição: nada de questionários ou fichas de leitura, pois destruiriam todo o prazer e encantamento que é nosso objectivo inculcar nas crianças).

A actividade decorreu mensalmente e a sua dinamização esteve a cargo da professora bibliotecária do Agrupamento, a quem competiu a selecção de um texto ou de uma obra alusivos a um determinado tema (previamente estabelecido em articulação com a professora e a educadora dos alunos em causa) e a sua animação junto dos pequenos leitores.

Apesar da diversidade de textos/temas trabalhados, esta actividade estruturou-se sempre em três momentos distintos, mas complementares:

- Pré-leitura (teve como ponto de partida o título de um texto, a capa de um livro ou simplesmente uma imagem; os alunos foram depois incentivados a inferir sobre a história, activando o seu conhecimento do mundo);

- Leitura propriamente dita (neste momento, o livro foi, por norma, o único adereço utilizado, recorrendo-se à leitura expressiva e à visualização das ilustrações, quando existentes);

- Pós-leitura (integrou-se o processo da leitura em outras actividades; os alunos expressaram a sua opinião sobre a história lida e, a partir desta, desenvolveram actividades à sua escolha, sugeridas ou não pela mediadora, o que permitiu detectar não só a compreensão do texto, como também a concretização da potencialidade construtiva do mesmo).

Contam-se, entre as obras trabalhadas com os alunos, as seguintes: *Os sapatos do Pai Natal*, *O dia em que a mata ardeu* e *O dia em que o mar desapareceu*, de José Fanha; *Porque é que os animais não conduzem?*, de Pedro Seromenho; *Os ovos misteriosos*, de Luísa Ducla Soares; *O direito de ser criança*, de Maria João Carvalho; etc.

#### iv) Avaliação da actividade

No decorrer desta actividade, pautada sempre por um agradável clima de afectividade e partilha, foi notório o entusiasmo dos alunos, assim como a sua pronta adesão às actividades propostas.

Na avaliação da actividade realizada por docentes e educadores, estes consideraram que a actividade contribuiu para aumentar o gosto dos alunos pela leitura, bem como para promover os seus hábitos e competências de leitura.

Por sua vez, os alunos foram unânimes em considerar a actividade muito divertida, revelando, na generalidade, compreensão das histórias abordadas e das respectivas personagens na concretização das actividades de pós-leitura, bem como o desenvolvimento da sua competência enciclopédica.

## 2.2.2.2. Encontro com escritores

### i) Objectivos norteadores/justificação da actividade

- Democratizar a cultura;
- Possibilitar a abertura da biblioteca e da escola à comunidade;
- Construir representações positivas sobre a leitura junto da comunidade;
- Incentivar o gosto pela leitura e o apreço pelos livros e pela literatura;
- Divulgar autores portugueses e respectivas obras;
- Promover a interacção entre os escritores e os alunos;
- Sensibilizar alunos e restante comunidade educativa para a importância da leitura na sociedade actual;
- Criar hábitos de leitura;
- Desenvolver a competência leitora dos alunos;
- Promover métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação.

### ii) Público-alvo

Todos os alunos do Agrupamento.

### iii) Descrição da actividade

Desde logo, importa referir que esta actividade foi sempre desenvolvida em articulação com educadores (no caso do Pré-Escolar), docentes titulares de turma (no caso do 1º Ciclo) e professores de Língua Portuguesa (no caso dos 2º e 3º Ciclos).

Também a selecção do escritor teve sempre em conta as sugestões de educadores, docentes e alunos, dependendo, no entanto, da aceitação, por parte da livraria que patrocina o evento, das sugestões apresentadas, bem como da disponibilidade dos autores.

A visita de qualquer escritor foi sempre antecedida da aquisição de exemplares da(s) obra(s) do autor para a biblioteca, por forma a dar aos alunos a oportunidade de a(s) observar, ler e trabalhar.

Antes da visita do escritor propriamente dita, a biblioteca procurou que se realizassem sempre, em articulação com os docentes envolvidos, as seguintes acções prévias:

- Leitura integral orientada de uma obra do autor em contexto de sala de aula;
- Realização de actividades decorrentes dessa leitura integral;

- Realização de trabalhos de pesquisa, pelos alunos, sobre a vida e obra do autor, e exposição dos mesmos na biblioteca, aquando da visita do escritor;

- Preparação das perguntas a colocar ao autor durante a sessão.

A introdução e o final da sessão foram sempre assegurados pela professora bibliotecária do Agrupamento.

Durante os encontros, alguns alunos recolheram a informação necessária para, no final, redigirem uma notícia para o jornal/blogue da BE.

Recentemente, visitaram o Agrupamento o escritor e ilustrador Pedro Seromenho (Figura 6) e o escritor Luís Filipe Cristóvão.



Figura 6. Sessão com o escritor e ilustrador Pedro Seromenho dirigida aos alunos do Pré-Escolar

#### iv) Avaliação da actividade

Os alunos consideraram esta actividade uma actividade muito interessante, uma vez que lhes permitiu contactar com escritores “ao vivo”. O interesse e o entusiasmo foram nitidamente maiores durante os encontros com Pedro Seromenho, não só pelo facto de este jovem escritor ser um excelente contador de histórias, mas também por aliar a ilustração à escrita. Na verdade, é quase inacreditável a destreza com que faz ilustrações diante dos alunos, apelando à sua imaginação. Estas sessões foram efectivamente mais dinâmicas e a participação dos alunos mais incentivada. Por conseguinte, a procura das obras deste autor na biblioteca foi considerável, registando-se um aumento do número de requisições e reservas após a sua visita.

Também os professores e educadores consideraram tratar-se de uma iniciativa a salutar e a repetir. Segundo os docentes que participaram na actividade, estes encontros constituíram uma importante forma de motivar os alunos não só para a leitura, mas também para a arte, tema do Projecto Educativo do Agrupamento.

Lembramos, no entanto, que as actividades de motivação para a leitura devem consistir um meio e não um fim em si próprias. Assim, o que é verdadeiramente importante neste tipo de actividades é o processo da própria actividade, que deve proporcionar um contacto regular dos alunos com a leitura literária. O evento apenas é relevante enquanto culminar enriquecedor de uma actividade em que a leitura foi o centro de interesse. Nesse sentido, era importante que todos os docentes tivessem promovido o contacto com o autor e com a(s) sua(s) obra(s) nas aulas, para que, posteriormente, os alunos pudessem interagir com o escritor durante as sessões. Contudo, e contrariamente ao esperado, esse trabalho nem sempre se verificou, fruto de algumas condicionantes, entre as quais a falta de tempo face à necessidade de cumprir programas.

É ainda de lamentar o facto de não se ter registado a participação de elementos da restante comunidade em nenhuma das sessões promovidas. Apenas contámos com a presença de uma jornalista local, que noticiou a visita dos escritores.

### 2.2.2.3. Leituras partilhadas

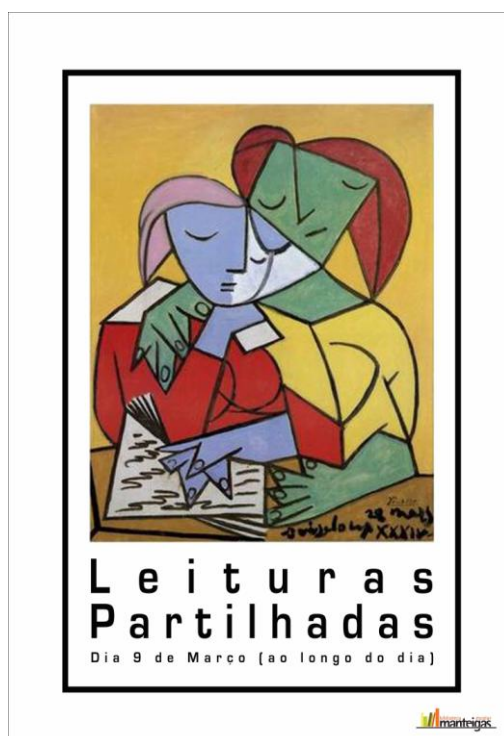


Figura 7. Cartaz de divulgação da actividade “Leituras partilhadas”

**i) Objectivos norteadores/justificação da actividade**

O mote para esta actividade foi lançado pelo Ministério da Educação, que defendeu que professores e educadores devem orientar a sua acção no sentido de “transformar a escola numa comunidade de leitura, na qual o prazer de ler é uma conquista fundamental”<sup>78</sup>. Além deste, moveram-nos os seguintes objectivos:

- Possibilitar a abertura da biblioteca e da escola à comunidade;
- Construir representações positivas sobre a leitura junto de toda a comunidade educativa;
- Incentivar o gosto pela leitura e o apreço pelos livros e pela literatura;
- Divulgar autores e respectivas obras;
- Promover leituras que vão além das necessidades do currículo;
- Promover o diálogo sobre livros;
- Sensibilizar alunos e restante comunidade educativa para a importância da leitura na sociedade actual;
- Criar hábitos de leitura;
- Desenvolver as competências no domínio da leitura.

**ii) Público-alvo**

Docentes, alunos, funcionários e restante comunidade educativa.

**iii) Descrição da actividade**

A actividade decorreu, na biblioteca, no âmbito da comemoração do “Dia sem computadores”<sup>79</sup>, e contou com a participação do Director do Agrupamento, da Coordenadora Interconcelhia das Bibliotecas Escolares, de professores das diferentes áreas curriculares, de funcionários da escola e de Encarregados de Educação.

Estes convidados partilharam, com os presentes, um livro à sua escolha, lendo excertos, descrevendo o seu “diálogo” com aquela obra, comentando imagens, fazendo ilustrações ou apelando à criatividade do seu público.

---

<sup>78</sup> Consultado a 15 de Maio de 2011 em <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3472>.

<sup>79</sup> Apesar da utilização cada vez mais maciça das tecnologias, convém não esquecer que o livro é e será sempre um valioso veículo de informação. Neste contexto, a instituição de um “Dia sem computadores” (à semelhança do dia sem carros), assinalado anualmente na nossa biblioteca a 9 de Março, pretende constituir uma mais-valia na afirmação do valor do livro enquanto bem cultural e fundamental para a promoção da leitura e da literacia. Aparentemente desajustada do século XXI e da realidade em que vivemos, esta actividade permite focalizar a atenção dos alunos para os livros, que normalmente eles preterem quando confrontados com a possibilidade de utilizarem um computador ou informação *online*.

#### iv) Avaliação da actividade

António Prole (2004), a respeito da experiência das comunidades de leitores no nosso país, explica a vantagem de escolher “leitores especiais” em vez de “especialistas de literatura” para liderar estas comunidades<sup>80</sup>. Podemos dizer que foi isso que aconteceu ali, na biblioteca: não se tratando de “especialistas da literatura”, aqueles convidados eram, de facto, aos olhos dos alunos, “leitores especiais”, com quem foi muito fácil estabelecer uma relação de afectividade e de intimidade, propícia a uma mediação de leitura eficaz.

Os alunos aderiram bastante bem a esta iniciativa, que mostrou que a leitura não é actividade exclusiva dos professores de Língua Portuguesa e que ler pode servir outros interesses que não apenas os escolares.

---

<sup>80</sup> Consultado a 15 de Maio de 2011 em [http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot\\_comunidades\\_a\\_C.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_comunidades_a_C.pdf).

## 2.3. Considerações finais

As considerações finais que agora apresentamos, tecidas com base nas actividades que temos vindo a explicar e tendo como pano de fundo o enquadramento teórico inicial, dão por encerrado este capítulo e pretendem assumir-se como um conjunto de linhas orientadoras de acções para melhoria a implementar na biblioteca.

Para começar, e no que respeita ao primeiro conjunto de actividades, parece-nos um factor crítico de sucesso da actividade de qualquer biblioteca escolar a organização e promoção de actividades de formação de utilizadores, uma vez que estas actividades tornam os utilizadores mais autónomos no processo de recuperação da informação, ao mesmo tempo que apoiam o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”.

No entanto, e não obstante o seu potencial formativo, parece-nos que a realização destas actividades pressupõe a existência de um conjunto de condições prévias que não se têm vindo a verificar. Senão, vejamos.

Desde logo, parece-nos pouco profícuo preparar os alunos para uma realidade quando os docentes não estão ainda preparados para essa mesma realidade. Referimo-nos quer à utilização da biblioteca, quer à utilização do modelo de pesquisa adoptado no Agrupamento.

No que respeita à utilização da biblioteca, temos vindo a constatar, com base nas estatísticas de utilização da BE, que os docentes não rentabilizam os recursos e os serviços disponibilizados pela biblioteca, estatísticas essas que são confirmadas pelos próprios docentes, em resposta a um questionário distribuído no âmbito da avaliação da biblioteca escolar<sup>81</sup>:

- Cerca de 36% dos docentes inquiridos usa a biblioteca escolar ou os seus recursos apenas uma ou duas vezes por mês, 7% uma ou duas vezes por período e 7% muito raramente/de forma irregular;

- 57,1% dos docentes referem planear actividades em articulação com a professora bibliotecária ou com a equipa da BE apenas ocasionalmente e 21,4% referem nunca o fazer;

- 50% dos docentes classificam o seu conhecimento acerca dos recursos da BE como razoável apenas;

- Cerca de 64% dos docentes classifica as suas competências para usar os serviços e equipamentos da biblioteca como médias apenas.

Face ao exposto, consideramos urgente a preparação de sessões de formação de utilizadores da biblioteca escolar dirigidas aos docentes. Com efeito, para que os docentes possam efectivamente potenciar o papel da biblioteca escolar enquanto parceiro educativo e

---

<sup>81</sup> Consultado a 16 de Agosto de 2011 em [https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwBVXTJtuTa3NmFiMWFmMzUtZDdjYi00N2NjLWl2YzAtZGE0ODc2NDVlZTA2&hl=en\\_US](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwBVXTJtuTa3NmFiMWFmMzUtZDdjYi00N2NjLWl2YzAtZGE0ODc2NDVlZTA2&hl=en_US)

o seu contributo para uma melhor aprendizagem, é necessário que estes conheçam a biblioteca escolar, os recursos que coloca à disposição e os serviços que tem para oferecer, e que trabalhem em articulação com o professor bibliotecário e com a equipa da BE.

Relativamente à promoção de sessões de formação de utilizadores destinadas a alunos, acreditamos que estas pecam por não serem generalizadas a todas as turmas. Formar alunos de 5º ano é uma medida eficaz, sim, mas apenas quando todas as turmas da escola já tiverem recebido o mesmo tipo de formação, que não é o caso. Fazê-lo agora implica deixar de parte todas as turmas de 3º Ciclo, o que constitui um arriscado factor de exclusão. É isso mesmo que atesta o questionário aplicado aos alunos no âmbito da avaliação da biblioteca escolar<sup>82</sup>:

- 48,8% dos alunos já participaram em sessões de trabalho organizadas pela equipa e destinadas a usar a BE ou a consultar, pesquisar e produzir a informação, enquanto 51,2% dos alunos afirmaram nunca o ter feito;

- 43% dos alunos classificaram as suas aprendizagens para usar os serviços e equipamentos da BE como médias ou fracas.

Uma outra falha que compromete a qualidade destas sessões prende-se com a desorganização do acervo existente na biblioteca, quer em termos de catalogação, quer em termos de arrumação nas estantes. As falhas existentes ao nível da catalogação condicionam a efectiva recuperação da informação por parte dos utilizadores aquando da consulta do catálogo e, por conseguinte, a posterior localização do(s) recurso(s) pretendido(s) no espaço da biblioteca. Por outro lado, essas falhas inviabilizam também a definição de uma política rigorosa de desenvolvimento da colecção, que vá ao encontro das necessidades e dos interesses da comunidade escolar. É, por esse motivo, crucial a correcção dos erros existentes no catálogo, bem como a reorganização do acervo nas estantes existentes para o efeito. É também imprescindível que ao catálogo sejam associados recursos *online*, no sentido de desenvolver colecções híbridas, pautadas pela coexistência do impresso e digital, que permitam ao utilizador o acesso 24 horas por dia, 7 dias por semana, independentemente da sua localização.

Seguindo a mesma linha de pensamento, parece-nos contraproducente preparar os alunos para utilizarem o modelo de pesquisa de informação adoptado no Agrupamento (o modelo PLUS), quando os docentes não estão ainda sensibilizados (e preparados) para a sua utilização, nem tão-pouco para o ensino das competências de informação. Pelo menos, é esta

---

<sup>82</sup> Consultado a 16 de Agosto de 2011 em [https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwBVXTJtuTa3NmVhZDFiMzEtMWZkMS00NjU5LWFkN2MtOGQ0YWU1NGVmMzBh&hl=en\\_US&authkey=CJ338pEK](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwBVXTJtuTa3NmVhZDFiMzEtMWZkMS00NjU5LWFkN2MtOGQ0YWU1NGVmMzBh&hl=en_US&authkey=CJ338pEK)

a conclusão que retiramos da análise dos resultados dos questionários distribuídos a uma amostra de docentes do Agrupamento, no âmbito da avaliação da biblioteca escolar<sup>83</sup>:

- 75% dos docentes afirmam proceder à integração de competências de informação na planificação e tratamento das diferentes áreas de conteúdo da sua área disciplinar apenas ocasionalmente e 12,5% afirmam nunca o fazer;

- 40% dos docentes promovem apenas ocasionalmente a utilização da BE ou dos seus recursos nos trabalhos de pesquisa efectuados pelos alunos;

- Cerca de 67% dos inquiridos afirma que apenas ocasionalmente os seus alunos estão munidos das indicações sobre a tarefa a executar e de sugestões de bibliografia a utilizar;

- Mais de metade dos docentes (59%) afirma que como apoio para os trabalhos de pesquisa dos alunos costuma utilizar orientações que dá oralmente.

Por sua vez, a análise dos resultados dos questionários aos alunos parece confirmar estes dados<sup>84</sup>:

- 51,9% dos alunos afirmaram nem sempre ter as indicações necessárias sobre a tarefa que vão realizar à biblioteca nem as sugestões dos documentos que devem utilizar;

- Quando os alunos têm um trabalho para fazer, uma grande percentagem de alunos começa por pesquisar na Internet (48,4%), 20,3% dos alunos vão às estantes ver os livros com interesse para o assunto que pretendem tratar e uma minoria (3,1%) pesquisa no catálogo informatizado da biblioteca;

- Dos alunos inquiridos, 21,2% gostava de saber mais sobre como fazer um trabalho de pesquisa, 26,9% sobre como organizar um trabalho, 10,6% sobre como encontrar a informação de que precisa na Internet, 26% sobre como encontrar a informação de que precisa nos livros e 15,4% sobre como apresentar um trabalho em Word, PowerPoint...

Assim, acreditamos que não basta adoptar um modelo de pesquisa em Conselho Pedagógico e distribuí-lo a todos os docentes do Agrupamento; é necessário, antes de mais, explicar aos docentes que as competências de informação não se desenvolvem *per se* e consciencializá-los para a importância da utilização de um modelo de pesquisa de informação, no sentido de desenvolver, nos alunos, as tão desejadas competências de pesquisa, registo e uso da informação, competências essas que lhes permitirão movimentarem-se na sociedade de informação, pautada pela multiplicação de informação e pela diversificação de fontes e meios de lhe aceder.

---

<sup>83</sup> Consultado a 16 de Agosto de 2011 em [https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwBVXTJtuTa3NmFiMWFmMzUtZDdjYi00N2NjLWI2YzAtZGE0ODc2NDVlZTA2&hl=en\\_US](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwBVXTJtuTa3NmFiMWFmMzUtZDdjYi00N2NjLWI2YzAtZGE0ODc2NDVlZTA2&hl=en_US)

<sup>84</sup> Consultado a 16 de Agosto de 2011 em [https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwBVXTJtuTa3NmFiMWFmMzUtZDdjYi00N2NjLWI2YzAtZGE0ODc2NDVlZTA2&hl=en\\_US](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwBVXTJtuTa3NmFiMWFmMzUtZDdjYi00N2NjLWI2YzAtZGE0ODc2NDVlZTA2&hl=en_US)

Por outro lado, o desenvolvimento da literacia de informação dos alunos não deve (nem pode) ser um objectivo exclusivo da biblioteca escolar e de um número reduzido de professores; deverá, sim, constituir o principal objectivo de um programa anual de actividades articulado, sequencial e integrador das aprendizagens e competências que se vão desenvolvendo, de forma gradual, nas diferentes áreas curriculares. Para que tal seja possível, é fundamental a integração das competências de informação no Projecto Educativo, no Projecto Curricular de Agrupamento e nos Projectos Curriculares de Turma. As referidas competências têm que ser planeadas em função de cada turma, de forma integrada no currículo, o que implica a participação de todos os docentes dos diversos Conselhos de Turma e a multiplicação de actividades de ensino explícito e sistemático das competências em causa, como a que aqui apresentámos. E, nesse sentido, temos ainda um longo caminho a percorrer.

Relativamente a esta actividade, resta-nos acrescentar que, à semelhança da actividade anterior, pecou também por não ser generalizada a todos os alunos do Agrupamento. Sabemos que, por norma, a opção por uma turma ou pelas turmas de um determinado ano de escolaridade para desenvolver uma dada actividade se prende com questões logísticas, uma vez que não dispomos, na equipa da biblioteca, de pessoal qualificado que assegure a propagação desta actividade a todas as turmas do Agrupamento. Esta conclusão resulta do preenchimento da secção C (Recursos Humanos da BE: formação de base e contínua) da Base de Dados da RBE<sup>85</sup>, em que foram preenchidos com zeros os campos que a seguir enumeramos:

- Número de professores que fizeram formação creditada na área das BEs, nos últimos 2 anos;
- Número de professores que fizeram formação creditada na área das TIC, nos últimos 2 anos;
- Número de professores que fizeram formação não creditada na área das BEs, nos últimos 2 anos;
- Número de professores que fizeram formação não creditada na área das TIC, nos últimos 2 anos.

Impera, por isso, a necessidade de promover a formação da equipa responsável pela dinamização da biblioteca, quer na área das Bibliotecas Escolares, quer na área das TIC. Na verdade, a existência de uma equipa especializada na biblioteca é condição fundamental para a assunção desta enquanto espaço de aprendizagem e de construção de conhecimento.

Relativamente à última actividade que apresentámos no âmbito do domínio A - oficina de formação sobre blogues - parece-nos essencial que tenham lugar mais iniciativas

---

<sup>85</sup> Disponível em <http://bd.rbe.min-edu.pt/> mediante introdução do código de utilizador da biblioteca e da respectiva palavra-chave.

deste género, por forma a possibilitar a rentabilização, em contexto de ensino/aprendizagem, dos recursos tecnológicos e digitais existentes na escola. De igual modo, parece-nos fundamental que estas iniciativas sejam alargadas a alunos e à restante comunidade, numa tentativa de combater a infoexclusão.

No que respeita às actividades desenvolvidas no âmbito do domínio B do MABE, acreditamos, antes de mais, que configuram um importante papel da biblioteca enquanto garante de igualdades culturais, uma vez que, no caso de muitos dos nossos alunos, o seu agregado familiar não lhes proporciona o acesso a livros e a um ambiente familiar rico em literacia.

Parece-nos, também, que constituem óptimas estratégias de animação da leitura. No entanto, trata-se de um conjunto de actividades mais ou menos pontuais e desarticuladas do ensino curricular, que, em nosso entender, deveriam estar integradas num projecto de promoção da leitura coeso e transversal, que permitisse uma actuação sistemática por parte da biblioteca escolar, no sentido de dotar os alunos das competências que lhes permitam ler o mundo que os rodeia. Na verdade, o Projecto Educativo faz referência à promoção da leitura e da literacia, mas não existe um compromisso assumido por todos os docentes das diferentes áreas curriculares na sua concretização, o que, à partida, condena qualquer projecto ao fracasso.

Por outro lado, seria importante que estas iniciativas visassem o desenvolvimento das várias literacias e que fizessem uso de tipos de texto variados, o que também não acontece. Geralmente, estas actividades visam quase exclusivamente o desenvolvimento da literacia verbal (sem atender aos outros tipos e formas de literacia) e acabam por limitar-se à utilização de textos literários que, apesar da sua inquestionável qualidade, não são representativos da diversidade de textos que temos actualmente ao nosso dispor.

Neste contexto, importa referir que, não obstante as actividades levadas a cabo pela biblioteca escolar com vista à promoção da leitura e ao desenvolvimento das competências leitoras dos alunos, a informação recolhida ao longo do processo de avaliação da biblioteca permitiu concluir que a colecção regista índices de utilização muito baixos (237 requisições domiciliárias ao longo do ano lectivo transacto, de acordo com o sistema automatizado de gestão bibliográfica utilizado pela BE), o que indicia falta de hábitos de leitura. Por outro lado, nos Projectos Curriculares de Turma e nas actas das reuniões de avaliação, os docentes continuam a apontar, entre as principais dificuldades dos alunos, dificuldades ao nível da compreensão da leitura.

Relativamente às actividades “Encontro com escritor” e “Leituras partilhadas”, estas são, como já referimos, actividades pontuais, que, por norma, têm lugar uma vez por ano. São, por isso, claramente insuficientes quando o que pretendemos é criar hábitos de leitura regulares e, acima de tudo, formar leitores competentes e críticos. Não queremos com isto dizer que estas não são iniciativas pertinentes ou que não se deveriam realizar; achamos, no

entanto, que de pouco servem se não tiverem eco no comportamento das famílias e na actuação dos professores.

Ainda em relação a estas duas actividades, há a lamentar a fraca adesão por parte da comunidade, que se tem mostrado pouco receptiva à participação neste tipo de iniciativas. Além destas, outras actividades estiveram abertas à comunidade, como a Feira do Livro, a comemoração do Dia Mundial do Teatro ou a participação no blogue na biblioteca; no entanto, poucos foram os elementos da comunidade que se mostraram disponíveis para participar, o que evidencia a fraca valorização da leitura no seio da comunidade em que operamos. E, como já aqui referimos, a inexistência de uma acção articulada com as famílias e restante comunidade compromete a eficácia de qualquer projecto de promoção da leitura.

Nesse sentido, acreditamos que uma estratégia muito importante para alcançarmos os objectivos que nos movem no que respeita à promoção da leitura e da literacia passa pela criação de comunidades de leitores que extravasem o recinto escolar. Referimo-nos a projectos de leitura que envolvam alunos, professores, pais e restante comunidade e que impliquem a leitura por prazer e o diálogo sobre livros diversos, contribuindo, dessa forma, para a criação de um ambiente favorável à leitura e para o desenvolvimento de hábitos de leitura para toda a vida<sup>86</sup>.

Uma forma de pôr em prática esta estratégia pode passar por colocar as TIC e a Internet ao serviço da leitura, formando, no espaço virtual da biblioteca escolar, comunidades de leitores-autores.

A criação de comunidades de leitores-autores permite desescolarizar a leitura, transformando-a num exercício de verdadeira liberdade: por um lado, libertam-se os jovens, de uma vez por todas, das limitações e imposições de um cânone; por outro, os alunos podem ler pelo simples prazer de ler e interpretar livremente os textos, de acordo com as suas vivências e subjectividade. Mas, mais importante ainda, a criação dessas comunidades permite o efectivo desenvolvimento das competências leitoras, na medida em que a escrita, ao mesmo tempo que constitui uma forma privilegiada de explorar o pensamento, possibilita a tomada de consciência acerca de certas dimensões linguísticas e discursivas que geralmente constituem um obstáculo à compreensão da leitura. Assim, ao escreverem sobre as suas leituras, partilhando gostos e impressões com os outros, os alunos assumem uma postura reflexiva enquanto emissores do discurso, desenvolvendo, por conseguinte, competências que são também essenciais à leitura.

Nesse sentido, são várias as actividades que podemos promover a partir dos interesses dos alunos: criação de blogues, para partilha de ideias, pensamentos, opiniões; utilização de

---

<sup>86</sup> Este deve ser, segundo o Ministério da Educação, um dos objectivos norteadores da acção de qualquer professor: “transformar a escola numa comunidade de leitura, na qual o prazer de ler é uma conquista fundamental”. (Consultado a 15 de Maio de 2011 em <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3472>).

Importa, no entanto, referir que estas comunidades não formam, por si só, leitores, mas antes pressupõem a participação de leitores competentes e críticos, e os nossos alunos, regra geral, ainda não têm hábitos de leitura enraizados, nem a competência leitora devidamente desenvolvida.

*chats*, para promover o diálogo intercultural e entre pares; utilização das redes sociais, para criação de clubes de leitura e/ou grupos com interesses comuns; criação de wikis, para desenvolver exercícios de escrita colaborativa; criação de histórias com base em projecções de imagens; produção de *podcasts* e de vídeos... Todas estas actividades, ao mesmo tempo que fomentam a imaginação e a criatividade, desenvolvem o vocabulário, a capacidade de expressão e o próprio pensamento, favorecendo uma atitude crítica e responsável e uma melhor integração social e participação no mundo.

Já no que concerne à actividade “Hora do conto”, esta demarca-se das restantes por constituir uma iniciativa com carácter regular e sistemático, o que se afigura como algo de muito positivo. Ainda assim, acreditamos que a frequência com que esta iniciativa se realiza poderia (e deveria) ser multiplicada. Por outro lado, seria importante promover esta actividade em todos os estabelecimentos de educação e ensino do Agrupamento com Pré-escolar e 1º Ciclo, o que não está a acontecer. Mais uma vez, estamos limitados pela inexistência, na equipa da biblioteca, de mediadores de leitura que façam a ponte entre o livro e as crianças.

Por esse motivo, e a par da formação de leitores, a biblioteca deverá também apostar na formação de mediadores competentes, que criem e fomentem hábitos leitores estáveis e que desenvolvam, nas crianças, o prazer de ler. Lembramos que, numa sociedade como a nossa, “com tantos estímulos fáceis, acessíveis, aliantes, uma criança dificilmente se sujeitará ao esforço exigido pela leitura, a não ser que o faça por gosto” (Alçada, 2005, p.6). Uma estratégia eficaz pode passar igualmente pela inclusão, na equipa da BE, de educadores e docentes do Pré-escolar e do 1º Ciclo, à partida mais preparados para lidarem com crianças desta faixa etária do que os actuais elementos da equipa.

Para concluir, parece-nos importante que a biblioteca escolar demonstre o seu contributo para a aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos do Agrupamento que serve. Nesse sentido, a avaliação das actividades promovidas pela biblioteca, como as que aqui apresentámos, deverá ser sempre baseada nos *outcomes* (resultados), e não nos *inputs* ou processos<sup>87</sup> (o que nem sempre conseguimos fazer). Afinal, de nada serve a promoção de boas actividades se estas não se traduzirem na melhoria das aprendizagens dos alunos.

---

<sup>87</sup> Importa referir que uma biblioteca não tem valor *a priori*, apenas com base na colecção existente, equipa de trabalho, actividades desenvolvidas, etc. (ainda que sejam, obviamente, importantes), mas antes *a posteriori*, quando a sua actividade resulta em benefícios evidentes para os seus utilizadores e para a escola em que se insere.

## Conclusão

A nova era da informação implicou a redefinição do conceito de cidadania e a reconfiguração do papel e da missão da escola na sua relação com a sociedade, ao mesmo tempo que lhe acarretou novas responsabilidades.

A escola deixou de ser a entidade conservadora de outros tempos, onde apenas se “debitava” matéria, para se transformar num espaço activo e dinâmico, onde os alunos são construtores das suas próprias aprendizagens. Por sua vez, o professor, durante muitos anos mero transmissor de conteúdos e de conhecimentos, deixou de o ser para passar a mediador de uma aprendizagem autónoma, centrada nos alunos como sujeitos construtores do seu próprio saber.

A necessidade de desenvolver nos alunos competências ao nível do processamento e da selecção criteriosa da informação disponível assume-se agora como um dos principais desafios que a escola enfrenta e constitui uma condição imprescindível para o exercício de uma cidadania activa e crítica e para uma verdadeira compreensão do real. Torna-se, por isso, crucial o desenvolvimento de competências leitoras que permitam ao aluno interagir com a multiplicidade de textos que a sociedade contemporânea tem para oferecer.

É neste quadro que ganha sentido falar da biblioteca escolar como um serviço vital na escola actual. Trata-se de um serviço à disposição de alunos, professores e comunidade educativa em geral, que se assume como fonte de informação e centro de recursos de suporte às diversas actividades de ensino/aprendizagem.

Contudo, a biblioteca escolar tem-se deparado com um conjunto de constrangimentos que limitam a sua actuação: inexistência, na BE, de uma equipa de trabalho efectivamente multidisciplinar e qualificada; ausência de hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes; utilização de métodos de ensino conservadores, centrados na exposição e no manual escolar; desconhecimento e reduzida utilização dos recursos da biblioteca por parte de um número significativo de professores; isolamento da escola e da biblioteca face às famílias e restante comunidade, que, geralmente, não têm consciência da importância da leitura.

Cabe à biblioteca a transformação desses constrangimentos e desses desafios em oportunidades:

A biblioteca escolar pode ser efectivamente o coração da escola, desenvolvendo-se num ambiente aberto e transparente que proporcione condições para uma melhor aprendizagem, mas também para o alargamento da sua influência às famílias e a outras redes sociais que colaboram com a escola, de forma a contribuir para otimizar as competências das crianças e dos jovens na resolução dos problemas que pela vida fora lhes serão colocados. (Nunes, 2003, p.6)

Foi nesse sentido que, a partir da análise de um conjunto de actividades desenvolvidas pela biblioteca escolar onde operamos, apresentámos propostas de actuação prática em torno das áreas específicas da literacia, da competência leitora, da pesquisa de informação ou da promoção do gosto e do hábito de ler, propostas essas que, na nossa opinião, poderão ter um importante papel contributivo na aprendizagem dos alunos.

Achamos, no entanto, importante minimizar a importância dos processos face aos resultados que estes produzem ou podem produzir no percurso de aprendizagem dos alunos, uma vez que de nada serve a promoção de boas actividades se estas não resultarem em boas práticas e, acima de tudo, práticas continuadas, que se traduzam no sucesso educativo dos nossos alunos.

## Bibliografia

Albuquerque, F. (2006). Em busca do sentido perdido: Para uma didáctica possível da oralidade. In Azevedo, F. (coord.), *Língua materna e literatura infantil* (pp. 55-72). Lisboa: Lidel.

Amor, E. (2001). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Azevedo, F. (2006). Educar para a literacia: Para uma visão global e integradora da língua materna. In Azevedo, F. (coord.), *Língua materna e literatura infantil* (pp. 1-10). Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. (2009). Literacias: Contextos e práticas. In Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (coord.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 1-16). Lisboa: Lidel.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (coord.) (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian | Conselho Nacional de Educação.

Bloom, H. (2001). *Como ler e porquê?* (C. Rowland, Trad.). Lisboa: Editorial Caminho.

Calçada, T. (2010). Mudanças que reflectem novas necessidades. *Noesis*, número 82, p. 33.

Carvajal Pérez, F. & Ramos García, J. (2001a). Ensinar ou aprender a ler e a escrever? In Carvajal Pérez, F. & Ramos García, J. (org.), *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* (C. Schilling, Trad.) (pp. 15-27). Porto Alegre: Artmed Editora.

Carvajal Pérez, F. & Ramos García, J. (2001b). A alfabetização como meio de recriar a cultura. In Carvajal Pérez, F. & Ramos García, J. (org.), *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* (C. Schilling, Trad.) (pp. 45-52). Porto Alegre: Artmed Editora.

Carvalho, G. S. (2009). Literacia científica: Conceitos e dimensões. In Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (coord.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 179-194). Lisboa: Lidel.

Cerrillo, P., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Universidad de Castilla - La Mancha.

Cerillo, P. C. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In Azevedo, F. (coord.), *Língua materna e literatura infantil* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel.

Charmeaux, E. (2000). *Aprender a ler vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez.

Colomer, T. (2001). O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In Carvajal Pérez, F. & Ramos García, J. (org.), *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* (C. Schilling, Trad.) (pp. 123-136). Porto Alegre: Artmed Editora.

Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita - Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

Correia, J. D. P. (1993). Os géneros da literatura oral tradicional: Contributo para a sua classificação. *O Foco*, n.º 9, pp. 63-69.

Costa, J. M. H (2008). Iliteracia - «O mostrengo» da manipulação contemporânea. In Moura, H. C. (coord.), *Literacia em português* (pp. 13-26). Lisboa: Centro de Investigação-Ação Paul Henry Chombart de Lauwe.

Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In Azevedo, F. (coord.), *Formar leitores: Das teorias às práticas* (pp. 35-43). Lisboa: Lidel.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.

Cuevas Cerveró, A. (2007). *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón: Trea.

Debus, E. S. D. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil: A leitura literária, escola e biblioteca escolar: Inquietações. In Azevedo, F. (coord.), *Língua materna e literatura infantil* (pp. 325-335). Lisboa: Lidel.

Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.

Gama, M. M. (2002). Para uma leitura criativa: A biblioteca escolar, casa da magia. In Mesquita, A. (coord.), *Pedagogias: Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 316-321). Porto: Edições Asa.

Giasson, J. (1990). *A compreensão na leitura* (M. J. Frias, Trad.). Porto: Edições Asa.

Gonçalves, A. (2009). O que realmente podemos ver. In Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (coord.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 35-48). Lisboa: Lidel.

Jorge, M. (1996). Em viagem. In Guerra, M. F. & Teles, M. I. (concep. e org.), *Leitura e animação da leitura* (pp. 31-42). Lisboa: Ministério da Educação. DEB.

Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, S. L., ... Morais, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In Azevedo, F. (coord.), *Língua materna e literatura infantil* (pp. 129-160). Lisboa: Lidel.

Lopes, A. M. & Costa, M. L. (2009). A oralidade: Uma porta aberta para a leitura e escrita. In Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (coord.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 63-68). Lisboa: Lidel.

Magalhães, M. L. (2006). A aprendizagem da leitura. In Azevedo, F. (coord.), *Língua materna e literatura infantil* (pp. 73-92). Lisboa: Lidel.

Manguel, A. (1996). *Uma história da leitura* (A. Saldanha, Trad.). Lisboa: Editorial Presença.

Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura* (E. Saló, Trad.). Lisboa: Editorial Estampa.

Pedrosa, J. (2008). Literacia, condição de cidadania. In Moura, H. C. (coord.), *Literacia em português* (pp. 113-117). Lisboa: Centro de Investigação-Ação Paul Henry Chombart de Lauwe.

Pennac, D. (2006). *Como um romance* (F. P. Boléo, Trad.). Porto: Asa.

Pereira, J. & Pimentel, J. (2009). O blogue em contexto escolar. In Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (coord.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 169-177). Lisboa: Lidel.

Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., ... Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Edições Almedina.

Rosa, J. C. (2008). Literacia. In Moura, H. C. (coord.), *Literacia em português* (pp. 107-112). Lisboa: Centro de Investigação-Ação Paul Henry Chombart de Lauwe.

Sá-Chaves, I. (2008). Criar a escola e o saber estar. Razões teóricas de uma atitude. In Moura, H. C. (coord.), *Literacia em português* (pp. 99-105). Lisboa: Centro de Investigação-Ação Paul Henry Chombart de Lauwe.

Santos, M. & Sardinha, M. G. (2009). Proficiência na leitura: Avaliação da competência leitora. In Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (coord.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 115-128). Lisboa: Lidel.

Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler: Ontem e hoje. In Azevedo, F. (coord.), *Formar leitores: Das teorias às práticas* (pp. 1-7). Lisboa: Lidel.

Sequeira, F. & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. [Braga]: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (1989). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2009a). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler - Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

## Webgrafia

AASL & AECT, (1998). *Information literacy standards for student learning*. Consultado a 04 de Abril de 2011 em [http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarchive/pubsarchive/informationpower/InformationLiteracyStandards\\_final.pdf](http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarchive/pubsarchive/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf)

AASL, (2007). *Standards for the 21st century learner*. Consultado a 02 de Abril de 2011 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/standards.cfm>

Agrupamento de Escolas de Manteigas (2009a). *Projecto educativo do Agrupamento de Manteigas 2009/2012 (+1): “Vamos (re)criar a escola”: O acto criativo como evidência de competências*. Consultado a 14 de Maio de 2011 em <http://eb23manteigas.webnode.com.pt/documentos/>

Agrupamento de Escolas de Manteigas (2009b). *Projecto curricular de agrupamento*. Consultado a 14 de Maio de 2011 em <http://eb23manteigas.webnode.com.pt/documentos/>

Agrupamento de Escolas de Manteigas (2010a). *Plano anual de actividades*. Consultado a 14 de Maio de 2011 em <http://eb23manteigas.webnode.com.pt/documentos/>

ALA (1989). *Presidential committee on information literacy: Final report*. Consultado a 02 de Abril de 2011 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>

Albergaria, I. S. & Ponte, J. P. (2008). *Cálculo mental e calculadora*. Consultado a 18 de Fevereiro de 2011 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/08-Albergaria-Ponte%20EIEM.pdf>

Alçada, I. (2005). *Leitura, literacia e bibliotecas escolares. PROFORMAR online*, Edição 9. Consultado a 08 de Outubro de 2010 em [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf)

ANZIIL (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practices*. Consultado a 02 de Abril de 2011 em

[http://www.nvit.ca/docs/australian%20and%20new%20zealand%20information%20literacy%20framework%20principles\\_%20standards%20and%20practice.pdf](http://www.nvit.ca/docs/australian%20and%20new%20zealand%20information%20literacy%20framework%20principles_%20standards%20and%20practice.pdf)

Azevedo, F. (2011). *Educar para a literacia: Perspectivas e desafios*. Consultado a 20 de Setembro de 2011 em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia\\_FA2011.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf)

Bamford, A. (2003). *The visual literacy white paper*. Consultado a 14 de Março de 2011 em [http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe\\_visual\\_literacy\\_paper.pdf](http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf)

Calixto, J. A. (2002) *Literacia da Informação: Um desafio para as bibliotecas*. Consultado a 03 de Abril de 2011 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>.

Câmara Municipal de Manteigas (2004a). *Carta educativa do concelho de Manteigas*. Consultado a 07 de Maio de 2011 em [http://www.cm-manteigas.pt/municipio/publicacoes/Documents/carta\\_educativa.pdf](http://www.cm-manteigas.pt/municipio/publicacoes/Documents/carta_educativa.pdf)

Câmara Municipal de Manteigas (2004b). *Diagnóstico social do concelho de Manteigas*. Consultado a 07 de Maio de 2011 em [http://www.cm-manteigas.pt/municipio/publicacoes/Documents/diagnostico\\_social.pdf](http://www.cm-manteigas.pt/municipio/publicacoes/Documents/diagnostico_social.pdf)

Castro, M. (entrevistadora) & Colomer, T. (entrevistada). (2001). *La lectura de ficción enseña a ler* [entrevista]. Consultado a 13 de Maio de 2011 em [http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ent\\_colomer\\_a\\_C.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ent_colomer_a_C.pdf)

Comissão Escolar Marie-Victorin (2004). *Hand in Hand: Emergent literacy from A to Z*. Consultado a 30 de Março de 2011 em [http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetisation/autres\\_productions/pdf/41-1003-07A.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetisation/autres_productions/pdf/41-1003-07A.pdf)

Correia, Z. P. (2005). *A biblioteca pública como espaço de cidadania*. Consultado a 21 de Março de 2011 em [http://www.evora.net/bpe/2005Bicentenario/dias/27\\_out05/textos/zita.pdf](http://www.evora.net/bpe/2005Bicentenario/dias/27_out05/textos/zita.pdf)

Dionísio, M. L. (2007). Literacias em contexto de intervenção pedagógica: Um exemplo sustentado nos novos estudos de literacia. *Revista do Centro de Educação*, vol. 32, núm. 1, pp. 97-107. Consultado a 24 de Março de 2011 em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1171/117117311007.pdf>

Galvão, C. (Coord.) (2001). *Ciências Físicas e Naturais. Orientações curriculares - 3º ciclo*. Consultado a 21 de Março de 2011 em [http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/orientcurric\\_ciencias\\_fisicas\\_naturais.pdf](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/orientcurric_ciencias_fisicas_naturais.pdf)

Gomes, I. & Santos, N. L. (2010). *Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!»*. Consultado a 30 de Março de 2011 em [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz\\_indices/002176\\_ot\\_literacia\\_emergente\\_b.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/002176_ot_literacia_emergente_b.pdf)

Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Consultado a 15 de Maio de 2011 em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz\\_indices/000791\\_PL.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/000791_PL.pdf)

Guerrero, J. G. (2004). Oportunidades lectoras. *Andalucía educativa*, n.º 42-43, 7-10. Consultado a 19 de Outubro de 2010 em [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/MisPdf/articulos/oportunades\\_lectoras.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/MisPdf/articulos/oportunades_lectoras.pdf)

IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto da biblioteca escolar*. Consultado a 08 de Outubro de 2010 em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>

Lima, F. C. & Junger, C. V. (2008). *A educação na era digital: Formando leitores de E/LE através do mundo virtual*. Consultado a 27 de Fevereiro de 2011 em <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/06/02.pdf>

Martins, M. E. O. & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no séc. XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar*, 13, pp. 235-246. Consultado a 20 de Abril de 2011 em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/169/SeE\\_13SerLeitor.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/169/SeE_13SerLeitor.pdf?sequence=1)

Mata, L. (1999). Literacia - O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), pp. 65-77. Consultado a 25 de Março de 2011 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a08.pdf>

Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Consultado a 25 de Março em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t5/t5c124.pdf>

Matos, A. I. R. T. (1997). Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas. *Actas do IV Congresso Português de Sociologia - Sociedades Portuguesas: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Consultado a 20 de Março de 2011 em [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462dd6bf61a9b\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dd6bf61a9b_1.PDF)

Millán, J. A. (2000). *La lectura y la sociedade del conocimiento*. Consultado a 22 de Fevereiro de 2011 em <http://jamillan.com/lecsoco.htm>

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico - Competências essenciais*. Consultado a 24 de Outubro de 2010 em [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo\\_Nacional.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf)

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas. Ensino básico - 1º Ciclo*. Consultado a 25 de Fevereiro de 2011 em <http://www.min-edu.pt/data/Prog1CicloEB.pdf>

Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional (2004). *PISA 2003 - Conceitos fundamentais em jogo na avaliação de literacia matemática*. Consultado a 19 de Fevereiro de 2011 em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=pisa\\_2003\\_lite\\_matem.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=pisa_2003_lite_matem.pdf)

Missão para a Sociedade da Informação/Ministério da Ciência e da Tecnologia (1997). *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal*. Consultado a 08 de Outubro de 2010 em <http://www.acesso.unic.pt/docs/lverde.htm>

Moreno, V. (2000). *Lectura, libros y animación: Reflexiones y propuestas*. Consultado a 17 de Outubro de 2010 em [http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/Blitz\\_verde\\_II\\_cas.pdf](http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/Blitz_verde_II_cas.pdf)

Moreno, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, num. extraordinário, 153-167. Consultado a 22 de Fevereiro de 2011 em [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_12.pdf)

Muñoz Santonja, J. (2010). Las matemáticas en el lenguaje cotidiano. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, vol 75, pp. 89-95. Consultado a 25 de Fevereiro de 2011 em [http://www.sinewton.org/numeros/numeros/75/Articulos\\_02.pdf](http://www.sinewton.org/numeros/numeros/75/Articulos_02.pdf)

Nascimento, A. A. (2006). Literacia, leitura, (des)bloqueamentos. *Península. Revista de Estudos Ibéricos*, n.º 3, 289-309. Consultado a 27 de Fevereiro de 2011 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3765.pdf>

Nunes, M. (2003). O papel da biblioteca escolar na formação da comunidade educativa. *Actas das jornadas de bibliotecas escolares*. Trofa: Câmara Municipal. Consultado a 08 de Outubro de 2010 em <http://eseb.e-learning.ipbeja.pt/mod/resource/view.php?id=4504>

OCDE (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Consultado a 27 de Março de 2011 em [http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersogelser/andreundersogelser/pisa/pisa2000/030905103740-amp-type-doc-amp-fname-32\\_intpisa.pdf](http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersogelser/andreundersogelser/pisa/pisa2000/030905103740-amp-type-doc-amp-fname-32_intpisa.pdf)

OCDE (2003). *The PISA 2003 assessment framework - Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Consultado a 27 de Março de 2011 em <http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>

Partnership for 21st Century Skills (2009). *Framework for 21<sup>st</sup> century learning*. Consultado a 02 de Abril de 2011 em [http://www.p21.org/documents/P21\\_Framework\\_Definitions.pdf](http://www.p21.org/documents/P21_Framework_Definitions.pdf)

Pinto, M. G. C. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 15, número 002, pp. 95-123. Consultado a 24 de Março de 2011 em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415206.pdf>

Pires, M. N. (2007). *A Herança Tradicional na Literatura Contemporânea*. Consultado a 15 de Maio de 2011 em [http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/abz\\_indices/000700\\_HT.pdf](http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/000700_HT.pdf)

Polanco, J. L. (2004). Diez apuntes sobre animación a la lectura. *Platero*, num. 146, pp. 3-7. Consultado a 20 de Maio de 2011 em <http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/PolancoAnimLectura.pdf>

Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educação*, número 24. Consultado a 10 de Outubro de 2010 em <http://www.rieoei.org/rie24a03.htm>

Ponte, J. P. (2002a). *Literacia matemática*. Consultado a 19 de Fevereiro de 2011 em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.html](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.html)

Ponte, J. P. (2002b). *O ensino da matemática em Portugal: Uma prioridade educativa?* Consultado a 19 de Fevereiro de 2011 em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte\(CNE\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte(CNE).pdf)

Ponte, J. P., Boavida, A., Graça, M. & Abrantes, P. (1997). *A natureza da Matemática*. Consultado a 19 de Fevereiro de 2011 em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/textos/Ponte-Boavida-Graca-Abrantes\(Cap2-Natureza\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/textos/Ponte-Boavida-Graca-Abrantes(Cap2-Natureza).pdf)

Ponte, J. P. & Oliveira, H. (2000). A Internet como recurso para o ensino da Matemática. *Noesis*, n.º 55. Consultado a 20 de Fevereiro de 2011 em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe55/dossier04.htm>

Prole, A. (2004). *A experiência das comunidades de leitores em Portugal. Da literatura à vida, da vida à literatura*. Consultado a 15 de Maio de 2011 em [http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_comunidades\\_a\\_C.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_comunidades_a_C.pdf)

Prole, A. (2005). *O papel das bibliotecas públicas face ao conceito de literacia*. Consultado a 21 de Setembro de 2010 em [http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_bibliotecas\\_literacia\\_a.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_bibliotecas_literacia_a.pdf)

Prole, A. (2008a). *Como fazer um projecto de promoção da leitura*. Consultado a 20 de Março de 2011 em [http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/manual\\_instrucoes\\_projectos\\_a\\_C.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf)

Prole, A. (2008b). *Pepino Torcido*. Consultado a 21 de Março de 2011 em [http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_ilhavo\\_81.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_ilhavo_81.pdf)

Ramalho, G. (2002). Portugal no PISA 2000 - Condições de participação, resultados e perspectivas. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 15, número 002, pp. 25-50. Consultado a 24 de Março de 2011 em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415202.pdf>

Ramos, M. S. (2004). *A literacia científica: Uma necessidade urgente; um desafio à escola*. Consultado a 22 de Março de 2011 em [http://www.theka.org/docs/publicacoes/literacia\\_cientifica.pdf](http://www.theka.org/docs/publicacoes/literacia_cientifica.pdf)

Rede de Bibliotecas Escolares (2010a). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Consultado a 05 de Maio de 2011 em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=83&fileName=mabe.pdf>

Rede de Bibliotecas Escolares (2010b). *Relatório de auto-avaliação*. Consultado a 16 de Agosto de 2011 em [https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwBVXTJtuTa3NmVhZDFiMzEtMWZkMS00NjU5LWFkN2MtOGQ0YWU1NGVmMzBh&hl=en\\_US&authkey=CJ338pEK](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwBVXTJtuTa3NmVhZDFiMzEtMWZkMS00NjU5LWFkN2MtOGQ0YWU1NGVmMzBh&hl=en_US&authkey=CJ338pEK)

Rede de Bibliotecas Escolares (2011). *Relatório de auto-avaliação*. Consultado a 16 de Agosto de 2011 em [https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwBVXTJtuTa3NmFiMWFmMzUtZDdjYi00N2NjLWIZYzAtZGE0ODc2NDVlZTA2&hl=en\\_US](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwBVXTJtuTa3NmFiMWFmMzUtZDdjYi00N2NjLWIZYzAtZGE0ODc2NDVlZTA2&hl=en_US)

Reis, C. (coord.), (2009). *Programas de português do ensino básico*. Consultado a 20 de Outubro de 2010 em <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Português%20homologado.pdf>

Reis, P. (2006). Ciência e educação: Que relação? *Revista Interações*, n.º 3, pp. 160-187. Consultado a 21 de Março de 2011 em <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/242/1/C11.pdf>

Sardelich, M. E. (2006). Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n.º 128, pp. 451-472. Consultado a 20 de Setembro de 2011 em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>

Sardinha, M. G. (2007). *Literacia em leitura e construção do conhecimento*. Consultado a 27 de Fevereiro em <http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/uc/textos/20/texto.pdf>

Sims, E., O'Leary, R., Cook, J. & Butland, G. (2002). *Visual literacy: What is it and do we need it to use learning technologies effectively?* Consultado a 20 de Setembro de 2011 em [http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/ellen\\_sims\\_et\\_al.pdf](http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/ellen_sims_et_al.pdf)

Sim-Sim, I. (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo*. Consultado a 28 de Setembro de 2010 em [http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/abz\\_indices/000736\\_FLE.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/000736_FLE.pdf)

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Consultado a 27 de Fevereiro de 2011 em [http://area.dgicd.min-edu.pt/GramaTICa/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](http://area.dgicd.min-edu.pt/GramaTICa/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)

Sim-Sim, I. (2009). *A leitura e o seu ensino: Que desafios actuais?* [Documento em PDF]. Consultado a 01 de Março de 2011 em [http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP\\_files/pdfs/ConfEduc09/InesSimSim\\_Nov09.pdf](http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP_files/pdfs/ConfEduc09/InesSimSim_Nov09.pdf)

Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Consultado a 27 de Fevereiro de 2011 em [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=avaliacao\\_desempenho\\_leitura.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=avaliacao_desempenho_leitura.pdf)

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Consultado a 15 de Maio de 2011 em [http://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/2005/MR1465.pdf](http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf)

Todd, R. (2003). *Student Learning Through Ohio School Libraries: A Summary of the Ohio Research Study*. Consultado a 06 de Abril de 2011 em <http://www.oelma.org/StudentLearning/documents/OELMAResearchStudy8page.pdf>

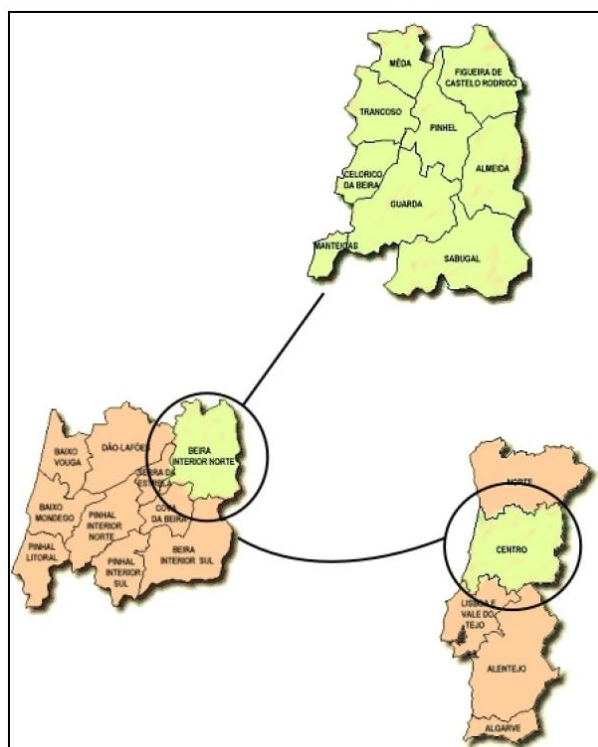
Unesco/IFLA, (2005). *The Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning*. Consultado a 02 de Abril de 2011 em <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>

Valente, M. O. (2002). *Literacia e educação científica*. Consultado a 21 de Março de 2011 em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/literacia\\_e\\_educacao\\_cientifica.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/literacia_e_educacao_cientifica.pdf)

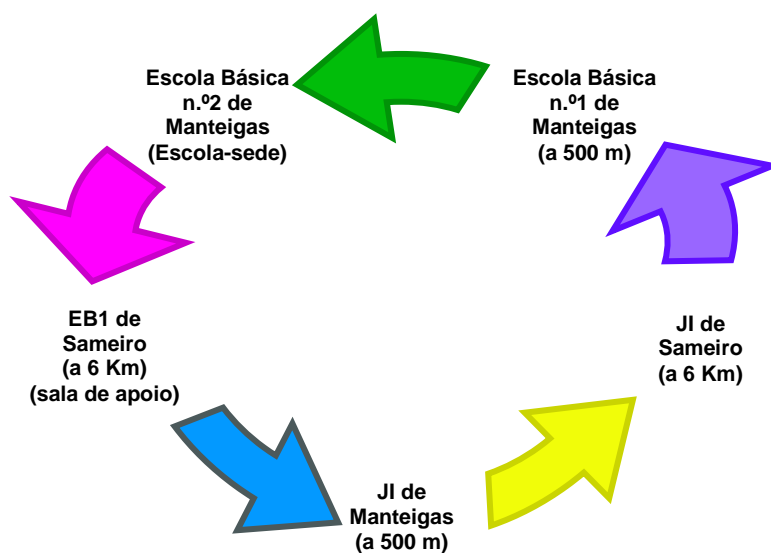
Veiga, I. (coord.), (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Consultado a 18 de Maio de 2011 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=94&fileName=lançar\\_rbe.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=94&fileName=lançar_rbe.pdf)

Vieira, N. (2007). Literacia científica e educação de ciência. Dois objectivos para a mesma aula. *Revista Lusófona de Educação*, numero 10, pp. 97-108. Consultado a 22 de Março de 2011 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a08.pdf>

## Anexos



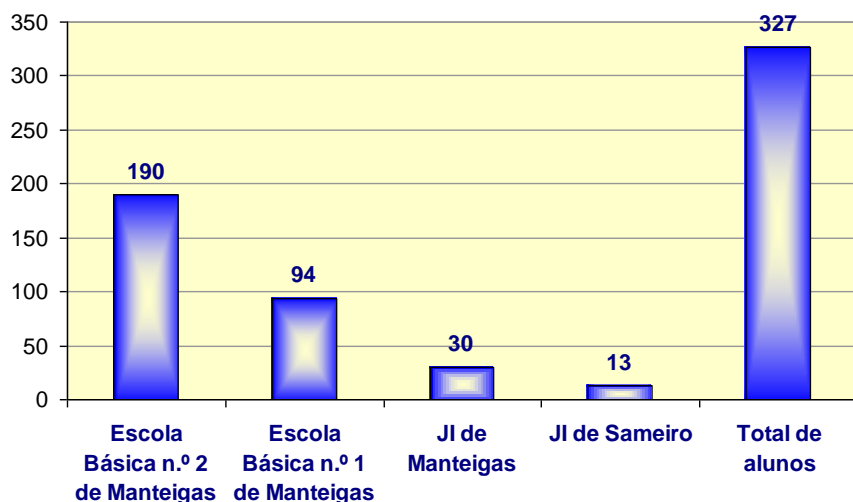
Anexo 1. Enquadramento do concelho de Manteigas a nível regional e nacional<sup>88</sup>



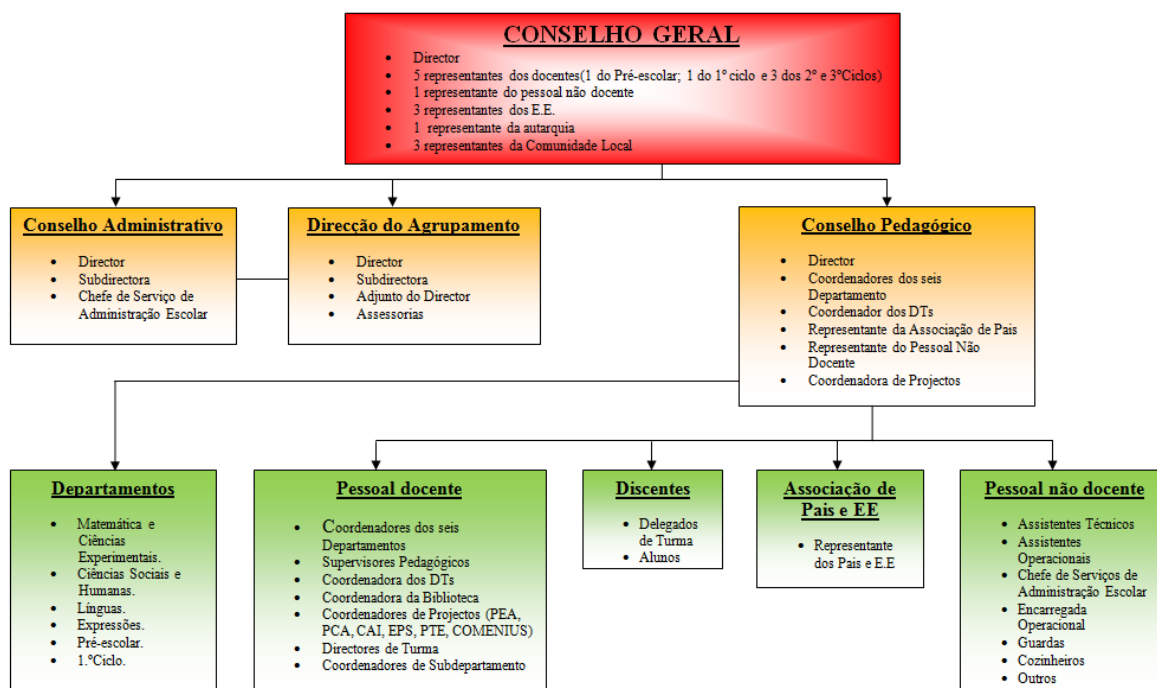
Anexo 2. Estabelecimentos de educação e ensino que constituem o Agrupamento de Escolas de Manteigas<sup>89</sup>

<sup>88</sup> Retirado de [http://www.cm-manteigas.pt/municipio/publicacoes/Documents/carta\\_educativa.pdf](http://www.cm-manteigas.pt/municipio/publicacoes/Documents/carta_educativa.pdf).

<sup>89</sup> Retirado do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Manteigas, disponível em <http://eb23manteigas.webnode.com.pt/documentos/>.



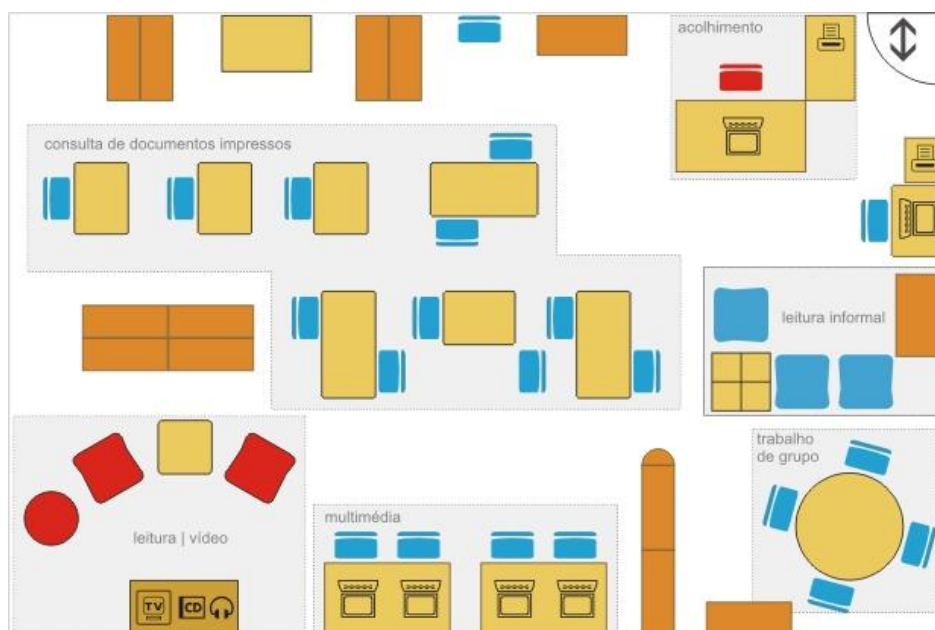
Anexo 3. Número de alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas de Manteigas<sup>90</sup>



Anexo 4. Estrutura Orgânica do Agrupamento de Escolas de Manteigas<sup>91</sup>

<sup>90</sup> Retirado do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Manteigas, disponível em <http://eb23manteigas.webnode.com.pt/documentos/>.

<sup>91</sup> Retirado do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Manteigas, disponível em <http://eb23manteigas.webnode.com.pt/documentos/>.



Anexo 5. Planta da Biblioteca Escolar de Manteigas<sup>92</sup>

92

Retirado de [https://docs.google.com/leaf?id=0BwBVXTJtuTa3Yzg0YWVmMzgtZmExZC00NmUyLWFINGQtNTY0YTQ2Mjk1OGRm&hl=en\\_US](https://docs.google.com/leaf?id=0BwBVXTJtuTa3Yzg0YWVmMzgtZmExZC00NmUyLWFINGQtNTY0YTQ2Mjk1OGRm&hl=en_US)

## TUTORIAL

## Pesquisa e localização de documentos na BE

Se estás à procura de determinado documento e queres saber se ele existe na BE, então o primeiro passo é dirigires-te a um dos computadores que a BE coloca ao teu dispor e acederes ao catálogo (podes fazê-lo através do nosso blogue, em <http://be-manteigas.blogspot.com>, utilizando a ligação disponível na barra lateral).



17 de Dezembro de 2010  
Boas Festas

**Biblioteca Escolar**  
Agrupamento de Escolas de Manteigas

Rua de S. Lourenço  
6260-150 Manteigas

Telefone: 275980040  
Fax: 275980049  
E-mail: [manteigas.be@gmail.com](mailto:manteigas.be@gmail.com)

**Pesquisa**  
◆ Catálogo da BE

Aparecer-te-á, no ecrã, uma janela de pesquisa. O programa, por defeito, abre com o método de pesquisa simples, que é o que te recomendamos. (Podes, no entanto, optar por outro método de pesquisa: avançada, por índices/termos...).

## Pesquisa Simples - Escola EB 2,3 de Manteigas

Avançada **Simples** Índices Percorrer Novidades Histórico Configurar

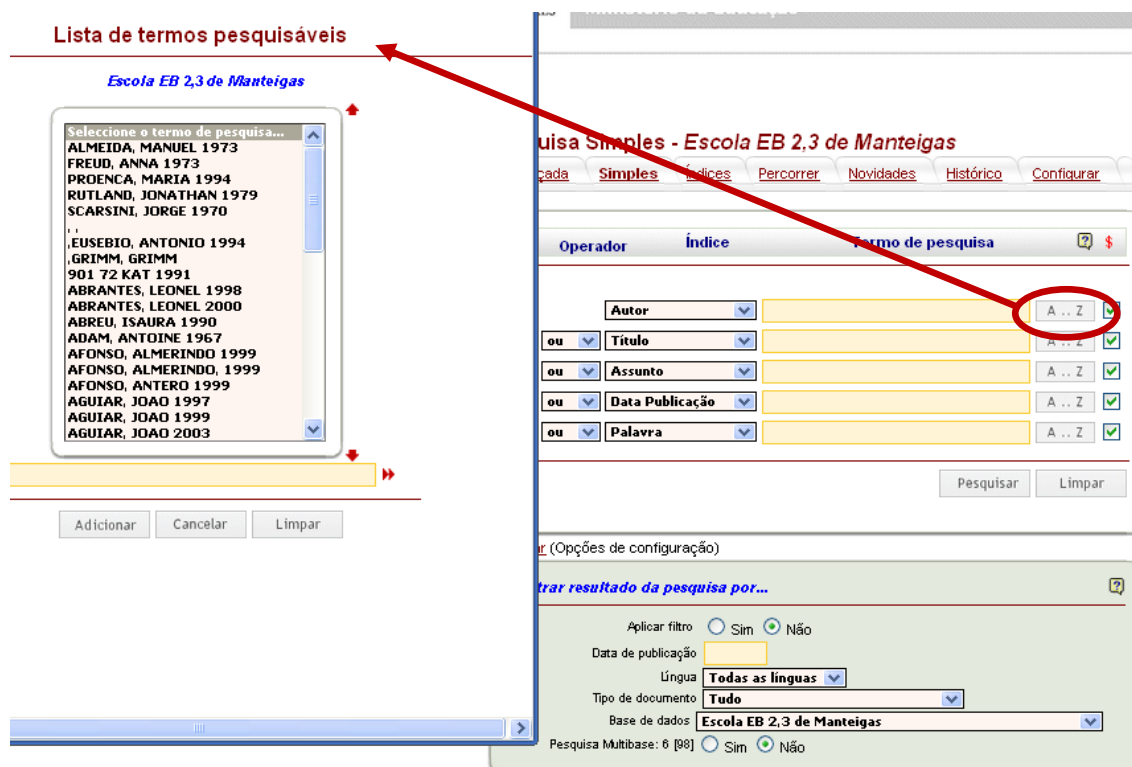
Operador	Índice	Termo de pesquisa		
	Autor	<input type="text"/>	A .. Z	<input checked="" type="checkbox"/>
ou	Título	<input type="text"/>	A .. Z	<input checked="" type="checkbox"/>
ou	Assunto	<input type="text"/>	A .. Z	<input checked="" type="checkbox"/>
ou	Data Publicação	<input type="text"/>	A .. Z	<input checked="" type="checkbox"/>
ou	Palavra	<input type="text"/>	A .. Z	<input checked="" type="checkbox"/>

Pesquisar Limpar

▶ [Mostrar](#) (Opções de configuração)

Este método de pesquisa permite seleccionar um ou mais índices (critérios) de pesquisa (autor, título, assunto...); basta que preenchas o(s) campo(s) correspondente(s).

Para o efeito, podes seleccionar os termos pretendidos da lista de termos pesquisáveis disponível a partir da janela de pesquisa.



Sempre que pretenderes associar mais do que um termo na mesma pesquisa, deves utilizar operadores de pesquisa:

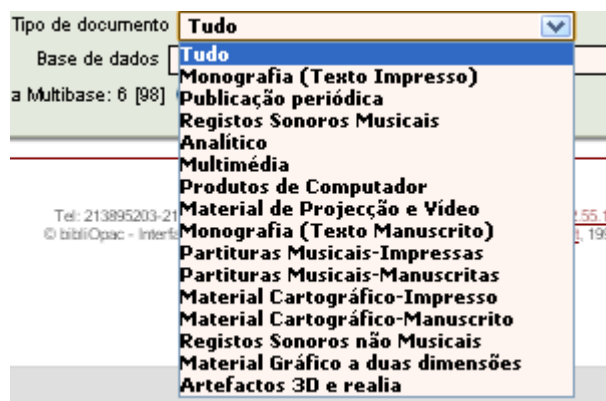
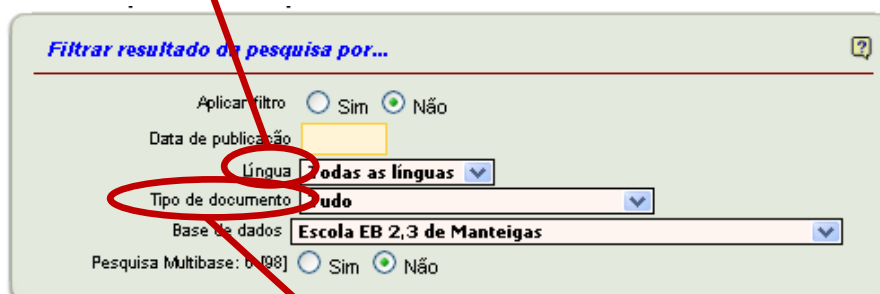
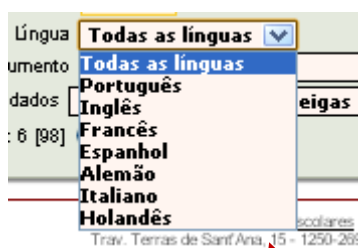
**OU** - permite pesquisar todos os registos em que exista qualquer um dos termos que indicares (alarga o campo de pesquisa);

**E** - permite pesquisar todos os registos em que ocorram simultaneamente os termos que indicares (limita o campo de pesquisa);

**NÃO** - permite pesquisar todos os registos em que ocorra o primeiro termo indicado, mas exceptuando o segundo (elimina termos da pesquisa, restringindo, por conseguinte, o campo de pesquisa).

É ainda possível fazer a truncatura (símbolo \$) à direita do termo seleccionado, opção que aparece assinalada por defeito e que te permite pesquisar termos dos quais sabes apenas as primeiras letras ou palavras.

Se pretendes restringir os resultados da pesquisa, podes fazê-lo nas opções de configuração. Aí, é possível acrescentar a data da publicação do documento aos critérios de pesquisa e também seleccionar a língua da publicação e o tipo de documento.



Uma vez preenchidos todos os campos pretendidos, clica no botão

**Pesquisar**

Os resultados da tua pesquisa surgem numa janela com o seguinte formato:

The screenshot shows a web-based search interface. At the top, a blue header bar displays 'Escola EB 2.3 de Manteigas (1449 registos)'. Below this is a navigation bar with buttons for 'Nova Pesquisa', 'Recomeçar', 'Seleccionar', 'Ver', 'Guardar/enviar...', 'Histórico', and 'Configurar'. A search bar contains the text 'Pesquisa Multibase (98):' and a dropdown menu for 'Seleccione outra base de dados'. The main area displays two search results, each with a list of bibliographic details:

- Result 1:**
  - Título:** Histórias à solta na minha rua
  - Autor(es):** AntónioTorrado
  - Publicação:** 2009
  - Descrição Física:** 62 p 25 cm
  - ISBN:** 972-26-2414-8
  - Localização:** 82-93 TOR (BEM) - 3327
  - Veja também...** [CDU 82-93 TOR](#), [Torrado, António 2006](#)
- Result 2:**
  - Título:** Histórias de Animais e Outras Que Tais
  - Autor(es):** António Torrado
  - Publicação:** Porto : Civilização, 2003
  - Descrição Física:** 120p 32 cm

Na barra superior azul, tens informações sobre a base de dados pesquisada, o número de registos que a mesma contém, o tempo que demorou a pesquisa e o número de documentos dela resultante.

Na barra imediatamente abaixo podes, por exemplo, iniciar nova pesquisa ( 🔍 ), seleccionar todos os títulos apresentados ( 📄 ), obter uma listagem dos registos ( 📖 ) ou fazer o *download* dos mesmos ( 📁 ), transpor a pesquisa realizada no catálogo para um dos motores de pesquisa na Internet ( 🌐 ) ou ainda aceder ao histórico ( 📅 ), onde ficam registadas todas as pesquisas realizadas durante uma sessão.

O histórico é importante pois permite a repetição e/ou cruzamento de pesquisas efectuadas, ao mesmo tempo que funciona como um elemento de referência, já que fornece informação acerca das pesquisas efectuadas, do número de registos encontrados ou da hora a que a pesquisa foi realizada.

Os resultados da pesquisa são apresentados em grupos de dez por página (mas podes alterar esse número acedendo ao separador **configuração** na janela inicial).

Cada resultado contém a descrição bibliográfica completa do registo correspondente:

This image provides a closer look at the search result for 'Histórias à solta na minha rua'. The interface shows the following details:

- Título:** Histórias à solta na minha rua
- Autor(es):** AntónioTorrado
- Publicação:** 2009
- Descrição Física:** 62 p 25 cm
- ISBN:** 972-26-2414-8
- Localização:** 82-93 TOR (BEM) - 3327
- Mostrar** (button)
- Veja também...** [CDU 82-93 TOR](#), [Torrado, António 2006](#)

- autor(es);
- ano da publicação;
- descrição física do documento (n.º de páginas, medida);
- ISBN (*International Standard Book Number*);
- localização (cota, sigla da biblioteca, n.º de registo);
- número de exemplares existentes (clikando sobre o símbolo 📖 )

Em alguns casos, o resultado apresenta ainda a capa do documento e hiperligações que permitem aceder a páginas/documentos relacionados.

Uma vez identificado o documento que procuras no catálogo, podes passar à fase seguinte, que consiste em encontrá-lo nas estantes da biblioteca.

Apona, para isso, a cota num papel.

<b>Título:</b>	Histórias à solta na minha rua
<b>Autor(es):</b>	AntónioTorrado
<b>Publicação:</b>	2009
<b>Descrição Física:</b>	62 p 25 cm
<b>ISBN:</b>	972-20-2414-8
<b>Localização:</b>	82-93 TOR (BEM) - 3327
	<a href="#">Mostrar</a>

A cota (que se encontra registada numa etiqueta na parte inferior da lombada, no caso dos livros) permite a localização física dos documentos nas estantes e é atribuída de acordo com a Classificação Decimal Universal. A cota é composta por números, que representam o assunto principal do documento de acordo com a CDU, e pelas três primeiras letras do apelido do autor, ou, caso não exista autoria, pelas três primeiras letras do título.

A Classificação Decimal Universal (CDU) é um esquema internacional de classificação de documentos. Baseia-se no conceito de que todo o conhecimento pode ser dividido em 10 classes principais (actualmente, a classe 4 encontra-se vaga), e estas podem ser infinitamente subdivididas numa hierarquia decimal. As principais divisões da CDU são as seguintes:

Classe		Cor
0	Generalidades	Brown
1	Filosofia. Psicologia.	Yellow
2	Religião. Teologia.	Black
3	Ciências Sociais.	Green
5	Matemática e Ciências Naturais.	Grey
6	Ciências Aplicadas. Medicina. Tecnologia.	Red
7	Arte. Recreação. Diversões. Desportos.	Purple
8	Língua. Linguística. Literatura.	Blue
9	Geografia. Biografia. História.	

Na biblioteca, todas as estantes estão sinalizadas de acordo com a CDU, ou seja, têm indicado um número e o assunto principal que esse número representa. Esse número corresponde sempre ao primeiro número da cota de um documento. Em cada estante existem ainda subdivisões, correspondentes às subdivisões da CDU, devidamente assinaladas.

Por exemplo, no caso da cota **82-93 TOR**, sabemos que corresponde a um documento da classe 8 e que, por isso, se encontra na estante com o mesmo número.

Por sua vez, essa classe (logo, a estante) subdivide-se em 81 (línguas), 82 (literatura)..., pelo que sabemos também que se trata de um livro de literatura.

93 é a subdivisão correspondente à Literatura Infanto-Juvenil, por isso trata-se de um livro de Literatura Infanto-Juvenil.

As letras TOR são as três primeiras letras do apelido do autor em questão - António Torrado (esta informação é muito importante porque os livros estão organizados nas estantes por ordem alfabética).

A arrumação dos documentos pela cota é feita de cima para baixo, da esquerda para a direita e do geral para o particular, de acordo com o esquema seguinte, o que facilita a identificação do documento procurado na estante correspondente.



No caso dos CDs, DVDs e multimédia, podes aceder livremente às respectivas caixas, expostas em local próprio, mas deverás solicitar à funcionária ou a um dos elementos da equipa da BE o seu conteúdo.

Depois de encontrares o documento pretendido, deves dirigir-te à zona de acolhimento com o teu cartão de leitor e com o livro, a fim de procederes à requisição do mesmo, a qual deve obedecer às normas estipuladas no Regimento da biblioteca.

**Boas pesquisas... e boas leituras!**



## Os 10 Direitos do Leitor

Daniel Pennac



1. O direito de não ler.



2. O direito de saltar páginas.



3. O direito de não acabar um livro.



4. O direito de reler.



5. O direito de ler não importa o quê.



6. O direito de amar os "heróis" dos romances.



8. O direito de saltar de livro em livro.



10. O direito de não falar do que se leu.

## Biblioteca Escolar

Escola Básica 2,3  
de Manteigas



## GUIA DO UTILIZADOR

Há sempre alguém disponível para te ajudar a utilizar este espaço da melhor maneira.  
**Aparece!**

**HORÁRIO:**  
**8:30 - 16:45**

**Professora Bibliotecária**  
Eulália Pereira

**Auxiliar de Acção Educativa**  
Rosa Sousa

**Na Biblioteca Escolar** encontrares diferentes Zonas Funcionais:

**Recepção e atendimento** – Podes obter informação e apoio para encontrar o que precisas.

**Leitura informal** – Podes ler jornais, revistas e literatura infanto-juvenil.

**Consulta e estudo** – Podes consultar livremente os documentos impressos, organizados nas estantes de acordo com a seguinte classificação:

- 0 – Generalidades (ex.: Enciclopédias)
- 1 – Filosofia / Psicologia
- 2 – Religião / Teologia
- 3 – Ciências Sociais
- 5 – Matemática e Ciências Naturais
- 6 – Ciências Aplicadas / Medicina / Tecnologia
- 7 – Arte / Entretenimento / Desporto
- 8 – Língua / Linguística / Literatura
- 9 – Geografia / Biografia / História

**Audiovisual** – Podes ver filmes, ouvir música...

**Multimédia/Produção de trabalhos** – Podes elaborar trabalhos; tens à tua disposição computadores para utilização individual, scanner e impressora. Pede ajuda à funcionária ou aos professores presentes.

**Lúdica** – Podes usar jogos didácticos.

**Serás sempre bem-vindo!**

Para preservares este espaço, criado a pensar em ti, deves respeitar as regras de utilização estabelecidas.

## Regras de Funcionamento

### Gerais:

Neste espaço não se pode comer, beber, usar telemóveis, chapéu, correr ou fazer barulho. **Deves manter silêncio.**

### Consulta, estudo e leitura informal:

Todos os livros são de livre acesso. Quando os retirares das estantes, não deves arrumá-los, mas sim colocá-los no cesto para esse efeito.

Os dossiers temáticos existentes são de consulta livre, devendo ser colocados no local de onde foram retirados.

### Multimédia e produção de trabalhos:

- tens de pedir autorização para utilizar os computadores, explicando que tarefa vais realizar;

(o professor da disciplina poderá avisar previamente a BE oralmente, ou através de ficha própria para o efeito, da necessidade/razão da utilização, o que permitirá um melhor acompanhamento do teu trabalho.)

- cada computador só pode ser utilizado por **um aluno** de cada vez;

- os computadores podem ser utilizados para realizar pesquisa e elaborar trabalhos. Podes também utilizá-los para aceder a jogos de carácter didáctico.

### Lúdico / Audiovisual:

- o posto de visionamento pode ser utilizado **no máximo por 3 alunos** de cada vez e sempre com auscultadores individuais;

- depois de escolhida a cassette vídeo ou DVD, deves pedi-los à funcionária ou ao professor presente;

- no final, deves retirar a cassette do vídeo ou o DVD do leitor de DVD e devolvê-los à funcionária ou ao professor presente;

- os jogos didácticos podem ser utilizados na biblioteca ou em sala de aula. *(As situações serão analisadas pelos professores responsáveis.)*

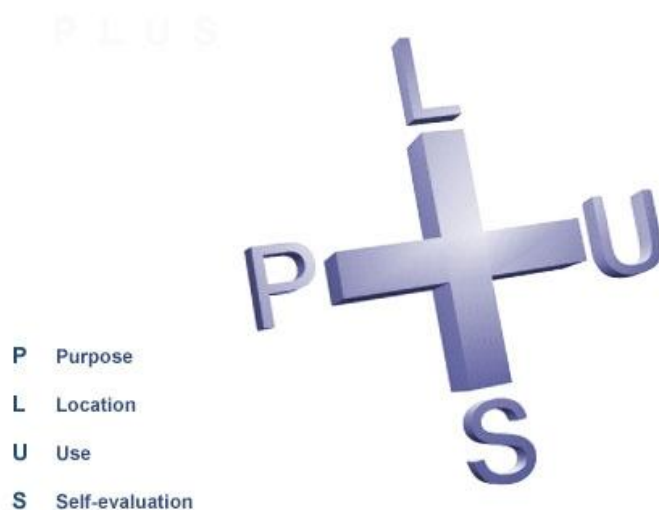


### Este espaço é teu!

Contribui com as tuas críticas e sugestões para enriquecer e melhorar o funcionamento da Biblioteca Escolar.

## GUIÃO DE PESQUISA DE INFORMAÇÃO

Modelo **PLUS**: uma estratégia para a pesquisa e uso da informação.



**PLANIFICAR** o trabalho;

**LOCALIZAR** a melhor informação;

**USAR** com eficácia a informação;

**AUTO-AVALIAR** o trabalho.

### **PLANIFICAR: 1ª parte - O que pretendo?**

Tenho de produzir \_\_\_\_\_

O público-alvo é \_\_\_\_\_

O meu trabalho tem de incluir \_\_\_\_\_

Tenho \_\_\_\_ aulas e \_\_\_\_ dias para completar o trabalho.

**PLANIFICAR: 2ª parte - O que já sei?**

Utiliza este espaço para fazer um *brainstorm* das ideias que já tens sobre este tema.

---

---

---

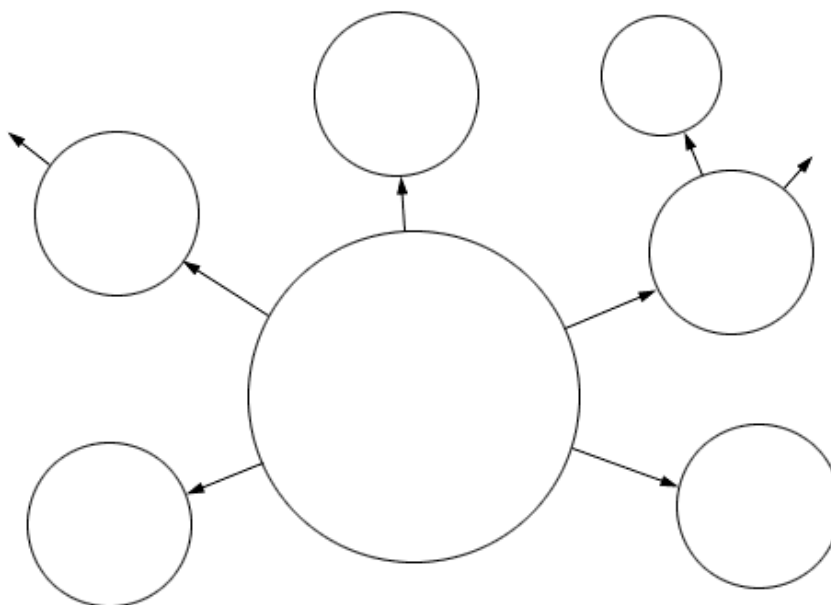
---

**PLANIFICAR: 3ª parte - Como posso organizar as minhas ideias?**

Observa os resultados do *brainstorm* e pensa como os podes agrupar por assuntos. Omite os desnecessários e regista outros que te ocorram durante o trabalho. Identifica os tópicos principais que desejas tratar no texto final.

Coloca o grande tema no círculo central e os tópicos nos pequenos círculos que o rodeiam.

Adiciona tantos quantos achas necessário.



**PLANIFICAR: 4ª parte - Fazer perguntas**

Agora que trabalhaste o que sabias sobre o tema, é altura de decidir aquilo que realmente necessitas de pesquisar. O que precisas de descobrir? Este é um passo importante, pois colocar as questões certas é determinante para escolher as melhores fontes de informação.

Elabora seis ou sete perguntas adequadas.

1. Quem? \_\_\_\_\_
2. O quê? \_\_\_\_\_
3. Onde? \_\_\_\_\_
4. Quando? \_\_\_\_\_
5. Porquê? \_\_\_\_\_
6. Como? \_\_\_\_\_
7. ... \_\_\_\_\_

Pensa em algumas palavras-chave para procurar no índice de um livro, num motor de pesquisa ou outras fontes.

Palavras-chave: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**LOCALIZAR: 1ª parte - Quais as fontes mais adequadas?**

**PENSA:** Quais as fontes prováveis para encontrar o que necessitas?

Pessoas (amigos, família, comunidade, organizações empresariais). Precisas de consultar uma lista para encontrar o endereço ou um número de telefone?

Bibliotecas (escolar, municipal, pública). Tens tempo para te deslocar? Considera utilizar o catálogo da biblioteca escolar, enciclopédias, revistas e jornais, atlas, livros de ficção e não ficção, CD-ROM, Internet, vídeos...

Na sala de aula (livros de texto, orientações/sínteses dadas pelo professor, trabalhos...).

Em casa (livros, jornais, revistas, televisão, rádio...)

**LOCALIZAR: 2ª parte - Que tipo de informação precisas?**

Factos       Opiniões       Quadros       Mapas       Entrevistas

Outros \_\_\_\_\_

**LOCALIZAR: 3ª parte - Decide: que fontes deves tentar primeiro?**

Pessoas: \_\_\_\_\_

Organizações: \_\_\_\_\_

Bibliotecas: \_\_\_\_\_

Sala de aula: \_\_\_\_\_

Outras fontes: \_\_\_\_\_

**LOCALIZAR: 4ª parte - Escolhe as fontes mais adequadas.**

É necessário comparar a variedade de fontes antes de decidir quais as melhores para o teu trabalho.

**PENSA:**

A fonte é adequada ao teu nível?

A informação está actualizada?

Encontras alguma referência ao autor?

Encontras facilmente informações sobre o tema?

Há mapas, quadros, figuras, gráficos, etc.?

A informação encontrada responde às tuas questões?

**LOCALIZAR: 5ª parte - Decide.**

FAZ UMA LISTA DAS FONTES QUE ESCOLHESTE (autor, título, editor, data de publicação, páginas a consultar).

**USAR A INFORMAÇÃO**

Independentemente de recolheres a informação em livros, pessoas, revistas ou computador, deves ser capaz de:

- Usar as palavras-chave;
- Verificar o conteúdo das páginas, índices, títulos dos capítulos, figuras e quadros.

Concentra-te nas tuas questões enquanto lêes as partes relevantes do texto. Responde às questões? Se não, deixa...

Se continuas a interrogar-te, regressa às perguntas e palavras-chave.

Dá a ti próprio um tempo limite... trabalha depressa e com eficácia. Não te permitas divagações.

**Recorda o que encontraste:**

**ESCOLHE** o método mais apropriado para registar a informação necessária ao teu trabalho:

Usa um bloco de notas, constrói um gráfico, preenche uma grelha, grava uma cassete, regista numa base de dados.

O mais importante no registo da informação é **não copiar!** Lê o texto, pensa no que acabaste de ler e regista apenas:

- O que constituir novidade para ti;
- Algo útil para o teu objectivo;
- Algo que possas transmitir a outras pessoas (nas tuas próprias palavras).

Por outras palavras, regista ideias, não frases... não mais que dez palavras por quadro ou entrada.

### **AUTO-AVALIAÇÃO: 1ª parte**

Quando acabares de recolher a informação, revê o plano de trabalho original:

- Respondeste a todas as questões colocadas?
- Tens informação suficiente para terminar o trabalho?
- Existem lapsos na informação obtida? Se sim, como conseguir o que precisas?
- Pensas que já és capaz de fazer o trabalho? Se não, o que ainda necessitas para completá-lo?

Logo que te sintas preparado para redigir o trabalho, é necessário pensar e planificar a apresentação:

Na introdução começo com \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O corpo principal do meu texto inclui os seguintes aspectos, respectivamente (pode ter menos ou mais de 5, conforme necessitares):

1. \_\_\_\_\_
  2. \_\_\_\_\_
  3. \_\_\_\_\_
  4. \_\_\_\_\_
  5. \_\_\_\_\_
- ...

Vou ilustrar o trabalho com \_\_\_\_\_

Vou concluir com \_\_\_\_\_

ESTÁS, AGORA, PRONTO A REDIGIR OS RESULTADOS DA TUA PESQUISA:

- Nas tuas próprias palavras;
- Não copiando o que outros disseram, mas registando as tuas conclusões e opiniões baseadas na pesquisa que efectuaste;
- Mantendo presente o público-alvo;
- Incluindo uma bibliografia das fontes utilizadas.

### **AUTO-AVALIAÇÃO: 2ª parte**

Depois de terminares o trabalho, é útil reflectir sobre o que fizeste, tarefa tanto mais importante quanto contribui para melhorar as tuas competências e tornar mais fácil o próximo trabalho:

- O que mais gostaste neste trabalho?
- Que competências desenvolveste com a aplicação do modelo de pesquisa de informação PLUS?
- Que tipo de problemas encontraste na tua pesquisa?
- Que farias de diferente na próxima vez?
- O que te deu realmente prazer?

NOTA: Esta reflexão poderá ser o conteúdo da conclusão do teu trabalho.



Agora põe em prática todas estas pistas e...

**BOM TRABALHO!**

E já sabes!...

Se precisares de ajuda, vem à biblioteca da tua escola, expõe as tuas dúvidas, alguém te ajudará!

