



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Cultura organizacional

Biblioteca Escolar/Competências dos alunos

Estudo de um Agrupamento de Escolas de Faro

Dissertação para obtenção do grau de mestre em

Observação e Análise da Relação Educativa

Anabela Gavinho Vaz

Faro, 2010



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Cultura organizacional

Biblioteca Escolar/Competências dos alunos

Estudo de um Agrupamento de Escolas de Faro

Dissertação para obtenção do grau de mestre em

Observação e Análise da Relação Educativa

Orientadoras: Professora Doutora Sandra Valadas

Professora Doutora Amália Bárrios

Anabela Gavinho Vaz

Faro, 2010

Agradecimentos

Nesta página de agradecimentos quero deixar o registo do contributo de todos aqueles que acreditaram em mim, acalentaram o meu propósito e deram estímulo à concretização de mais um projecto na minha vida. “Há quem diga que cada um de nós é apenas toda a gente que conheceu, todos os lugares por onde andou, todos os livros que leu” (Manuel António Pina), daí a estima e consideração por todos aqueles que caminharam comigo neste meu percurso.

Agradeço à Professora Doutora Sandra Valadas, minha orientadora, pela exigência, rigor metodológico, disponibilidade, paciência e estímulo que sempre incutiu em cada encontro que tivemos.

Agradeço à Professora Doutora Amália Bárrios, orientadora desta dissertação, pela análise crítica admirável, pela disponibilidade, apoio e pelo empenho em dar alento àquele ditado “o longe faz-se perto”.

Ao Agrupamento de Escolas de Faro onde este estudo decorreu, agradeço toda a ajuda prestada, desde a direcção executiva, professores, encarregados de educação e sobretudo aos alunos pela sua generosidade e empenho na realização deste estudo.

Ao meu filho, dedico todo este trabalho de investigação.

Resumo

Com base no pressuposto de que as necessidades actuais são plurais e o conhecimento conduz, supostamente, à prosperidade, à globalização e à inclusão, procurámos salientar no papel determinante da educação a construção do sucesso educativo emergente na sociedade actual.

Acreditamos que a escola tem o dever e a responsabilidade de promover o sucesso educativo dos alunos, o qual abrange e ultrapassa o sucesso escolar, tendo em vista preparar os indivíduos para a vida.

Na mesma linha de pensamento, a informação assume-se como imprescindível e é a base de todo o conhecimento. Porém, somente o conhecimento contextualizado e transformacional pode conduzir ao desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades.

A presente dissertação incide sobre questões da informação e do conhecimento e aborda as implicações da escola e das bibliotecas escolares, designadamente a qualidade do serviço prestado, hábitos de leitura, trabalho de pesquisa na BE e contributo para o desempenho escolar, bem como o contributo da BE na alteração das práticas dos professores.

A revisão da literatura permitiu-nos perceber que bibliotecas escolares pró-activas, dinâmicas e bem apetrechadas podem constituir o recurso seguro e acessível ao sucesso educativo.

Neste sentido, a nossa recolha de dados incidu nas opiniões de alunos, pais e docentes sobre o contributo específico de uma BE do 1º ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas particular. Foi nossa intenção perceber o que pensam estes intervenientes no processo educativo sobre a qualidade dos serviços prestados, hábitos de leitura, trabalho de pesquisa na BE e contributos para o desempenho escolar e desenvolvimento do currículo. Incluímos, pois, as percepções de pais/encarregados de educação, bem como as de docentes sobre o papel da BE na alteração das práticas.

A pertinência da reflexão destas questões prende-se com o contributo que pretendemos dar à escola e à sociedade em geral na valorização de um ensino promissor do sucesso educativo.

Deste modo, o nosso contributo, ainda que modesto nesta matéria, permitiu recolher percepções tanto de alunos, como de pais e professores relativamente à qualidade dos

serviços da BE, hábitos de leitura e contributos que a BE poderá dar para um melhor desempenho escolar dos alunos.

Palavras-chave: Biblioteca escolar; Escola; competências; leitura; literacia; pesquisa da informação; contexto familiar.

Abstract

Since the current needs varied and knowledge leads, supposedly, prosperity, globalization and inclusion, we tried to highlight role of education in the construction of educational success in the emerging society.

We believe that the school has the duty and responsibility to promote the success of students, which includes and goes beyond success in school, to prepare individuals for life.

In this sense, information is assumed as essential and is the basis of all knowledge, although only the contextual and transformative knowledge that can lead to the development of individuals and societies.

This dissertation focuses on issues of information and knowledge, and discusses the implications of school and, particularly, school libraries, namely the quality of service, reading habits, research and its contribution to school development, as well as the contribution of schools library in changing teachers' practices.

The literature review enabled us to realize that school libraries that are proactive, dynamic and well-equipped can contribute to educational success.

In this sense, data collection focused on the views of pupils, parents and teachers from a particular group of schools (1st cycle of basic education) about the specific contribution of a school library.

It was our intention to understand the representations of those involved in education concerning the quality of services, reading habits, research in the school library and contributions to the academic achievement and curriculum development.

The relevance of the discussion of these issues relates to the contribution us intent to give to the school and society in general in the valorization of a promising teaching and educational success.

Thus, our contribution, although modest, allowed us to gather perceptions of both students, parents and teachers, concerning the quality of school libraries services, students reading habits and contributions that school libraries could make for a better performance of pupils.

Keywords: School library; School; skills, reading, literacy, information research, the family context.

ÍNDICE

	Págs.
Introdução	3
Parte I – Enquadramento teórico	6
Capítulo 1 – Sociedade da Informação <i>versus</i> Sociedade do Conhecimento: concepções de Escola e de Biblioteca Escolar	10
Introdução	12
1. Sociedade da informação <i>versus</i> sociedade do conhecimento	13
2. A escola na sociedade da informação e do conhecimento	16
2.1. A escola enquanto organização	16
2.1.1. Dimensões conceptuais	16
2.1.2. Contexto português – o agrupamento de escolas	20
2.1.3. A Biblioteca escolar actual	22
2.2. A escola enquanto agente cultural	24
2.2.1. Acção pluridimensional	25
2.2.2. Papel e recursos da biblioteca escolar	27
2.2.3. Acção multifacetada	27
2.2.4. Fundo documental	30
2.2.5. Professor-bibliotecário	31
Capítulo 2 – Promoção de competências e Biblioteca Escolar	34
Introdução	36
1. Importância das percepções associadas à biblioteca escolar	37
2. Desenvolvimento de competências dos alunos	40
2.1. Leitura e Literacia(s)	41
2.2. Pesquisa da informação e uso das TIC	48
3. Colaboração da e com a família	50
Parte II – Parte Empírica	54
Capítulo 3 – Metodologia	56
Introdução	58
1. Quadro conceptual da investigação	59
2. Objectivos do estudo	62
3. Justificação das opções metodológicas	66

4. Amostras	68
4.1. Caracterização das amostras	71
4.1.1. Alunos	71
4.1.2. Pais e/ou Encarregados de Educação	72
4.1.3. Docentes	73
5. Instrumentos de medida	75
5.1. Estudo preliminar	79
5.1.1. Questionário a alunos	80
5.1.2. Questionário a pais e/ou encarregados de educação	81
5.1.3. Guião de entrevistas aos docentes	81
5.2. Estudo Principal	83
5.2.1. Questionário a alunos	83
5.2.2. Questionário a pais e/ou encarregados de educação	84
5.2.3. Guião de entrevistas aos docentes	86
6. Procedimentos de recolha de dados	87
7. Tratamento de dados	90
Capítulo 4 – Apresentação, análise e discussão dos resultados	91
Introdução	93
<u>I - Resultados dos alunos</u>	94
1. Dimensão A – Opiniões sobre a qualidade dos serviços prestados	94
2. Dimensão B - Hábitos de leitura	101
3. Dimensão C – O trabalho de pesquisa na BE e o contributo para o desempenho escolar	104
<u>II - Resultados referentes aos pais/encarregados de educação</u>	109
1. Dimensão A – Hábitos de Leitura em contexto familiar	109
2. Dimensão B – Qualidade do serviço prestado pela BE	120
3. Dimensão C – Conhecimento e frequência da Biblioteca Escolar e a Biblioteca Municipal	126
<u>III - Resultados referentes aos docentes</u>	129
1. Dimensão A – Contributo da BE no desempenho escolar dos alunos	129
2. Dimensão B – Contributo da Biblioteca Escolar para melhorar os hábitos de leitura dos alunos	132
3. Dimensão C – Contributo da Biblioteca Escolar na alteração das	134

práticas dos professores	
Conclusões	137
Referências Bibliográficas	149
ANEXOS	160

Índice de Anexos

	Págs.
Anexo 1 – Entrevista aos docentes do estudo preliminar	78
Anexo 2 – Questionário aos alunos do estudo preliminar	80
Anexo 3 – Questionário aos pais do estudo preliminar	81
Anexo 4 – Guião de entrevista enviado aos especialistas	82
Anexo 5 – Guião de entrevistas aplicado aos docentes no estudo principal	86
Anexo 6 – Pedidos de autorizações ao Conselho Executivo do Agrupamento	87
Anexo 7 – Questionário aplicado aos alunos do 1º Ano	88
Anexo 8 – Questionário aplicado aos alunos do 4º Ano	88
Anexo 9 – Questionário aplicado aos pais/encarregados de educação	88

Índice de figuras

	Págs.
Figura 1 - Serviço cultural e educativo da BE	27
Figura 2 - A BE e o trabalho colaborativo	28
Figura 3 - Importância do Fundo Documental	30
Figura 4 – Competências do professor-bibliotecário	32
Figura 5 - Papel da biblioteca e do bibliotecário escolares	32
Figura 6 – Opiniões sobre os objectivos da BE – 1º ano	121
Figura 7 - Opiniões sobre os objectivos da BE – 4º ano	122
Figura 8 - Importância atribuída à BE para a aprendizagem e formação global dos filhos	122
Figura 9 - Motivos da frequência da BE	128

Índice de tabelas

	Págs.
Tabela 1 – Distribuição da população do Agrupamento por ciclos de ensino	69
Tabela 2 – Distribuição da amostra em função da população	70
Tabela 3 – Distribuição dos alunos em função do ano e género	72
Tabela 4 – Distribuição da variável ano por domínio da formação, género e idade	73
Tabela 5 – Distribuição da variável ano por profissão	73
Tabela 6 – Motivos para se deslocar à BE de acordo com a variável ano de escolaridade	95
Tabela 7 - Opiniões dos alunos sobre actividades da BE	95
Tabela 8 – Livros ou outro material de leitura disponível na BE	96
Tabela 9 – Opiniões dos alunos sobre o contributo da BE	97
Tabela 10 – Opinião sobre a importância que atribuem às actividades da BE	97
Tabela 11 – Dificuldades na utilização do computador	98
Tabela 12 – Quando utiliza os computadores e tem dificuldade pede ajuda	98
Tabela 13 – Opiniões dos alunos do 1º ano sobre o espólio da BE	99
Tabela 14 – Opiniões dos alunos do 4º ano sobre o espólio da BE	99
Tabela 15 – Quando não encontra o que quer na BE, recorre à BM	100
Tabela 16 – Na BM encontra o que precisa	100
Tabela 17 – Gostas de ler?	101
Tabela 18 – Motivos pelos quais gosta de ler	101
Tabela 19 – Materiais que gosta de consultar na BE	102
Tabela 20 – Leituras actuais por anos de escolaridade	102
Tabela 21 – Leituras actuais	103
Tabela 22 – Procedimentos da escolha dos livros que interessam	103
Tabela 23 – Formas de pesquisa	104
Tabela 24 - Contributos da consulta na BE	105
Tabela 25 – Utilização do índice dos livros	105
Tabela 26 – Retiras as informações de que precisas	106
Tabela 27 – Critérios de selecção quando encontram a informação de que precisam	106

Tabela 28 – Critérios de selecção das pesquisas na BE	107
Tabela 29 – Uso dos computadores na BE	107
Tabela 30 – Uso dos computadores para que fins	108
Tabela 31 – Significado atribuído à leitura	110
Tabela 32 – Importância atribuída à leitura em contexto familiar	110
Tabela 33 – Número de livros existentes em casa	110
Tabela 34 – Costuma ler em casa	111
Tabela 35 – Tipo de leitura mais frequente em contexto familiar de acordo com a variável formação	111
Tabela 36 – Utilização de outros suportes de leitura	112
Tabela 37 – Outros suportes de leitura utilizados em contexto familiar	112
Tabela 38 – Os filhos pedem aos pais para lhes lerem em casa	113
Tabela 39 – Circunstâncias em que os filhos pedem para ler em contexto familiar	113
Tabela 40 – Horas médias de leitura em casa por semana	114
Tabela 41 – Livros favoritos dos filhos	114
Tabela 42 – Conhecimento das obras/livros contemplados pelo PNL	114
Tabela 43 – Como teve conhecimento	115
Tabela 44 – Frequência na aquisição de obras/livros para o(a) filho(a)	115
Tabela 45 - Motivos para a aquisição de livros	116
Tabela 46 – Factores que mais contribuem para a escolha de livros	117
Tabela 47 – Opiniões dos pais/encarregados de educação sobre as finalidades da BE	118
Tabela 48 – Motivos por ordem de prioridade pelos quais os alunos frequentam a BE	119
Tabela 49 – Conhecimento das actividades dinamizadas pela BE	120
Tabela 50 - Meios de comunicação para divulgação das actividades dinamizadas pela BE	120
Tabela 51 – Circunstâncias pelas quais os pais/encarregados de educação não colaboram ou se envolvem nas actividades da BE	121
Tabela 52 – Contributo da frequência da BE para os resultados escolares dos seus filhos	123
Tabela 53 - Opiniões dos pais sobre o espólio, a organização, dinamização e	

gestão da BE	124
Tabela 54 – Conhecimento da BE da Escola que o(a) filho(a) frequenta	126
Tabela 55 – Deslocação a título pessoal à BE	126
Tabela 56 – Frequência da deslocação à BM	127
Tabela 57 – Frequência da deslocação à Escola para participar em actividades dinamizadas pela BE	127
Tabela 58 – Frequência da BE pelo filho(a)	128

INTRODUÇÃO

Introdução

A cultura organizacional – Bibliotecas Escolares e as aprendizagens dos alunos é a temática desta nossa investigação, onde procuramos apreciar as representações de alunos, pais/encarregados de educação e docentes em relação aos serviços prestados pela BE, aos hábitos de leitura, bem como ao contributo da BE no desempenho escolar dos alunos.

Iniciámos as nossas reflexões, partindo do pressuposto de que a Escola tem o dever e a responsabilidade de promover o sucesso educativo dos alunos.

O sucesso educativo abrange e ultrapassa o sucesso escolar e, estando relacionado com bons resultados escolares, cabe à escola preparar os alunos para a vida.

Uma escola que se assume pluridimensional, dinâmica e evolutiva, simultaneamente exigente e flexível, que valoriza as pessoas e as relações interpessoais, integrada no meio e envolvendo as famílias dos alunos, é promotora de desenvolvimento e portadora de futuro.

Neste sentido, a participação activa das estruturas escolares e dos seus actores no desenvolvimento de dinâmicas e práticas de sucesso, parece promover a articulação de interesses e de actividades que constituem um capital de experiências para a mudança desejável, na escola da sociedade da informação e do conhecimento. Deste modo, e parafraseando Conde e Martins (2009), “a utilização destes instrumentos pelas escolas pode, apesar de tudo, criar alguma uniformidade em termos da informação que vai ser recolhida nas escolas, facilitando a possibilidade de *benchmarking* externo entre escolas, sem prejuízo das necessárias adaptações à realidade e necessidades das escolas.” (p. 5).

Um outro constructo em análise diz respeito à informação, entendida como imprescindível, pois é a base de todo o conhecimento. Contudo, de acordo com Khan (2003), só o conhecimento contextualizado e transformacional pode conduzir ao desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades.

A emergência da sociedade da informação e do conhecimento tem vindo a contribuir para um maior reconhecimento das bibliotecas escolares (BE) como estruturas pedagógicas e organizacionais, cujo papel, complexo e multifacetado, é fulcral na realização da missão da escola actual (IFLA, 2000).

Na escola, a biblioteca é um espaço aberto, com serviços centrados no utilizador, numa relação interactiva, e valorizando a experiência individual e colectiva. Assim, o desenvolvimento da biblioteca, induzindo mudança e inovação, é indissociável do projecto pedagógico da escola, devendo ser entendido como um processo endógeno, se bem que sustentando-se e sustentando o meio envolvente (IFLA, 2000).

A relação da biblioteca escolar com a comunidade permeia o trabalho colaborativo, que assume um papel de relevo no ensino e na aprendizagem, envolvendo todos os intervenientes, nomeadamente os docentes e órgãos de gestão pedagógica e administrativa, para o desenvolvimento articulado do currículo.

O desenvolvimento de competências dos alunos, nomeadamente competências de leitura e literacia(s), com particular destaque para a pesquisa da informação, prende-se com o papel da BE em articulação com o currículo e o envolvimento das famílias.

Dado que nos debruçamos sobre as percepções de alunos, pais/encarregados de educação e docentes acerca da BE, e ao contributo desta para o desempenho escolar dos alunos, consideramos que o nosso trabalho poderá constituir um contributo, no que diz respeito à adequação dos instrumentos de recolha de evidências no 1º ciclo do ensino básico, preocupação patente no Modelo de Auto-Avaliação da BE (Conde & Martins, 2009).

Assim, são objectivos gerais do nosso trabalho: conhecer as representações dos alunos em relação à qualidade do serviço prestado pela BE; perceber quais os hábitos de leitura dos alunos; perceber se a utilização da BE influencia ou não os hábitos de leitura dos alunos; apreciar de que forma os alunos realizam trabalhos de pesquisa na BE; conhecer as representações dos pais em relação à BE e aos serviços que presta; analisar os hábitos de leitura em contexto familiar; comparar as representações dos pais com a BE e os hábitos de leitura em contexto familiar; conhecer as representações dos docentes em relação ao papel da BE, em articulação com o currículo, e ao contributo daquela para a promoção de hábitos de leitura; compreender a percepção dos docentes em relação à importância da articulação da BE com outras entidades da comunidade educativa; comparar as representações dos docentes com a BE e o desenvolvimento do currículo.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo os dois primeiros de enquadramento teórico. No primeiro capítulo abordamos a sociedade da informação e do conhecimento e as concepções de escola e biblioteca escolar. No segundo capítulo

fazemos referência à promoção de competências e biblioteca escolar, referindo-nos à importância da relação Escola/Família/Biblioteca Escolar.

No terceiro capítulo fazemos a descrição da metodologia no que se refere às opções que tomámos relativamente ao tipo de investigação, às técnicas e instrumentos utilizados bem como aos procedimentos de recolha e análise de dados.

No quarto capítulo são apresentados e discutidos os principais resultados obtidos junto dos alunos e pais/encarregados de educação. Por último são apresentadas as conclusões, limitações e dificuldades sentidas ao longo da realização deste trabalho.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – Sociedade da Informação *versus* Sociedade do Conhecimento: concepções de Escola e de Biblioteca Escolar

Capítulo 2 – Promoção de competências e Biblioteca Escolar

A Escola tem o dever e a responsabilidade de promover o sucesso educativo dos alunos, o qual ultrapassa o sucesso escolar, estando este ligado aos bons resultados escolares, enquanto que o sucesso educativo se refere à preparação dos alunos para a vida. O sucesso escolar privilegia o cognitivo, mais do que o sócio afectivo, as capacidades e os conhecimentos, mais do que as competências e a relação com o saber. Silva diz-nos que construir o sucesso educativo significa mais que obter classificações elevadas ou adquirir um diploma; é pôr em prática processos de formação cruciais “para a realização dos indivíduos e o progresso das sociedades.” (Silva 2002, p. 70).

Elegendo a biblioteca escolar como um espaço de acesso a uma diversidade de recursos educativos e considerando estes fundamentais para o ensino e a aprendizagem, é imprescindível a sua utilização efectiva ao serviço do currículo, da leitura e das aprendizagens. As bibliotecas escolares, conforme refere Silva (2000) “desde que bem organizadas e (sobretudo) bem dinamizadas, têm um papel decisivo na persecução do sucesso educativo, na escola, e na preparação das crianças e dos jovens de hoje (adultos de amanhã) para poderem responder aos desafios do futuro.” (p. 466). Acerca deste assunto, Bárrios (2004), salienta:

“As bibliotecas escolares devem constituir parte integrante e essencial de todas as instituições educativas, como meio privilegiado de formação e aprendizagem e de promoção da qualidade do acto pedagógico que, mediado pela cultura, se perspectiva e desenvolve na procura do sucesso educativo. Ou seja, as bibliotecas escolares devem ser uma componente fundamental das políticas e da praxis em educação porque podem contribuir de forma significativa para a qualidade de processos de aprendizagem conducentes ao sucesso educativo, o qual ultrapassa largamente o sucesso escolar” (p.1).

Neste sentido, é importante a explicitação do que entendemos por sucesso educativo. Como Perrenoud e Roegiers (2000) referem, importa que os critérios de sucesso educativo sejam:

“coerentes e sobretudo que dêem prioridade às aprendizagens essenciais e duráveis, opondo-se à incorporação de desempenhos facilmente mensuráveis, que resultariam de uma aprendizagem decorada, de uma forma de repetição, ou seja, de uma pedagogia bancária que consideraria os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhadas e avaliadas uma após a outra” (p. 7-26).

Torna-se assim necessário, encarar a aprendizagem dos alunos numa perspectiva de formação ao longo da escolaridade, visando aquisições essenciais e duráveis. Neste

percurso há que ter em conta as condições e os recursos necessários que favoreçam pedagogias activas, diferenciadas e construtivistas.

Sublinhámos o papel fundamental que a leitura exerce na vida escolar dos alunos. Krashen (1993) e Cullinan (2000) destacam aspectos essenciais referindo que “a leitura pode ser a única forma para desenvolver a literacia” e que “uma boa BE e um bibliotecário fazem aumentar o número de livros que os estudantes lêem” (p. 5).

Considerando estes aspectos, e tendo em conta os baixos níveis de leitura e literacia que ainda se verificam em Portugal, apesar dos esforços que têm vindo a ser feitos, a nível das políticas e das práticas educativas, no sentido de contrariar tais resultados, é fundamental reflectir sobre questões relativas à utilização da BE nos processos de ensino e aprendizagem. Estudos sobre esta problemática são necessários de modo a fundamentar a importância da BE como uma mais-valia essencial na vida da escola. Por isso, as razões de ser do trabalho que apresentamos são de natureza diversa, pessoal e profissional:

- De cariz pessoal, não apenas porque sentimos a necessidade crescente de aprender mais, sobretudo na área em que temos trabalhado (as bibliotecas escolares), mas também porque tal constituiu uma reflexão pessoal que poderá contribuir para modificar as nossas próprias práticas pedagógicas;
- A preocupação de constituir a BE como um serviço educativo de uso pleno pela escola, mais especificamente em articulação com a sala de aula;
- O facto de existirem poucos estudos sobre a BE, apesar do impacto que ela parece exercer nas aprendizagens dos alunos e conseqüentemente nos resultados escolares;
- As práticas pedagógicas, que de forma crescente, se vão articulando com a BE, mas cuja articulação é em muitos casos ainda incipiente;
- O trabalho colaborativo da BE com a sala de aula, para a promoção do sucesso educativo e o desenvolvimento de cidadãos críticos e activos para a sociedade actual.

Quando Silva (2002), refere “a nossa Escola e os nossos docentes apontam para um paradigma cultural, no entanto teimam em permanecer presos a um paradigma tradicional” sentimos que, as razões apontadas vão no sentido de associar às necessidades evidenciadas que parecem evidentes no mundo de hoje.

Capítulo 1 – Sociedade da Informação / Sociedade do Conhecimento; concepções de Escola e de Biblioteca Escolar

Introdução

1. Sociedade da informação *versus* sociedade do conhecimento
2. A escola na sociedade da informação e do conhecimento
 - 2.1. A escola enquanto organização
 - 2.1.1. Dimensões conceptuais
 - 2.1.2. Contexto português – o agrupamento de escolas
 - 2.1.2. A biblioteca escolar actual
 - 2.2. A escola enquanto agente cultural
 - 2.2.1. Acção pluridimensional
 - 2.2.2. Papel e recursos da biblioteca escolar
 - 2.2.3. Acção multifacetada
 - 2.2.4. Fundo documental
 - 2.2.5. Professor-bibliotecário

Introdução

O presente capítulo incide sobre questões emergentes na sociedade actual, da informação e do conhecimento, e aborda de forma sucinta as suas implicações na escola e nas bibliotecas escolares. O número e a diversidade de estudos sobre estas temáticas são consideráveis. Por exemplo, Alves (2004), sublinha que a sociedade actual, vulgarmente designada como sociedade da informação, está “marcada por modificações em todos os domínios [...] e as mudanças [...] que têm ocorrido levam-nos a reflectir na escola as políticas educativas e as práticas pedagógicas” (p. 7). Do mesmo modo, Nunes salienta que “a sociedade da informação [...] está a produzir uma mudança profunda na forma de actuar das organizações e implica um redesenho dos serviços prestados, ao nível dos conceitos, por um lado, e da organização, por outro, mas sobretudo nos meios de comunicação e prestação desses serviços.” (2004, p. 2).

Neste contexto, e com base na literatura, começamos por nos debruçar, no primeiro ponto do presente capítulo, sobre a problemática “sociedade da informação *versus* sociedade do conhecimento”, salientando a distinção entre os conceitos “informação” e “conhecimento”, para a seguir, no segundo ponto, reflectirmos sobre a escola na sociedade do século XXI. Esta reflexão abrange a instituição escolar numa perspectiva holística, quer enquanto organização educativa, quer enquanto agente cultural. Em relação à primeira destacamos três aspectos: dimensões conceptuais relevantes, contexto português, biblioteca escolar actual; no que respeita à segunda, entendemos aqui por cultura o sentido implícito nas palavras de Gimeno (2003), isto é, o “*cultivo*” das potencialidades do ser humano, e debruçamo-nos sobre a acção pluridimensional da escola, bem como sobre o papel e os recursos da biblioteca escolar.

1. Sociedade da informação *versus* sociedade do conhecimento

Gouveia e Gaio (2004), caracterizam a sociedade da informação como “uma sociedade que predominantemente utiliza o recurso às tecnologias da informação e comunicação para a troca de informação em formato digital e que suporta a interação entre indivíduos com recurso a práticas e métodos em construção permanente” (p. 12).

Também a *American Association of School Librarians* (AASL) considera a sociedade da informação como um espaço abrangente associado ao uso de competências informacionais, num mundo em transformação, com grande abundância de informação e numa elevada diversidade de formatos (1998). E esta Associação de profissionais de bibliotecas escolares releva a concepção de “competência informacional” como sendo a competência que “prepara o indivíduo para tirar vantagem das oportunidades inerentes à sociedade da informação globalizada” (AASL, 2001).

Podemos assim afirmar que a “sociedade da informação” pressupõe o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação e a partilha de informação a nível global, com recurso crescente a formatos digitais, favorecendo e suportando relações de cooperação, individuais e institucionais, bem como modos de organização em parceria e de trabalho em rede. Nesta perspectiva, as transformações que ocorrem na sociedade da informação são não apenas tecnológicas, mas também sociais, culturais, políticas, económicas, educacionais, pedagógicas.

Embora muitas vezes se usem indistintamente as terminologias “sociedade de informação” e “sociedade do conhecimento”, constatamos facilmente, no nosso quotidiano pessoal e profissional, que informação não é sinónimo de conhecimento como, aliás, é de senso comum e os resultados de estudos sobre esta problemática confirmam. Trata-se de dois conceitos distintos que é importante clarificar. Cerrillo (2009) estabelece a distinção entre aquelas duas terminologias, clarificando o que entende por informação e por conhecimento.

“Hoje em dia é frequente ver como se confundem a “sociedade de informação” e a “sociedade do conhecimento” que não são, em caso algum, conceitos sinónimos. A “informação” é algo externo e rapidamente acumulável pelas pessoas, mas que pode nem ser “nada” se uma pessoa não for capaz de discriminá-la, processá-la e avaliá-la, e isso apenas lhe faculta a capacidade de leitura. Por outro lado o “conhecimento” é algo interno, estruturado, que se relaciona com o entendimento e com a inteligência, e que cresce lentamente” (p. 15).

A informação é exterior ao indivíduo e tem muito pouco significado se ele não a transformar em conhecimento. O conhecimento é intrínseco ao próprio indivíduo, desenvolve-se através de processos interiores, múltiplos e complexos, que envolvem, entre outros, apropriação, análise crítica, síntese, avaliação, reestruturação e reconfiguração da informação existente.

Khan (2003) refere-se à distinção entre sociedade da informação e sociedade do conhecimento nos seguintes termos:

[...] “Sociedade da Informação é a pedra angular das sociedades do conhecimento. O conceito [...] está relacionado à ideia da “inovação tecnológica”, enquanto o conceito de “sociedades do conhecimento” inclui uma dimensão de transformação social, cultural, económica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de “sociedades do conhecimento” é preferível ao de “sociedade da informação” já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão a ocorrer” (p.3).

Ou seja, a informação é imprescindível pois é a base de todo o conhecimento, mas só este é contextualizado e transformacional, podendo conduzir ao desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. A informação diz respeito aos meios, quer estes sejam tecnológicos, documentais, financeiros, ou outros; o conhecimento relaciona-se com os fins e exige compreensão, pensamento crítico, aprendizagem, construção pessoal.

As duas vertentes são essenciais, mas mudança e transformação pressupõem a sua conjugação articulada. Só o contributo de meios e fins, através de um envolvimento humano adequado, é conducente ao desenvolvimento. Por isso, no presente texto utilizamos frequentemente a expressão “sociedade da informação e do conhecimento”.

Todd destaca que nesta sociedade emergem “novos paradigmas sociais, económicos, culturais... novos paradigmas educacionais.” (2001, p. 17). E continua sublinhando que as necessidades actuais são plurais e que o conhecimento conduz à prosperidade, à globalização e à inclusão. Também a AASL (*op.cit.*), já na década de 90, antecipava e defendia que a explosão da informação altera, de forma dramática, quer o conhecimento, quer as competências de que o indivíduo necessita para viver produtivamente no século XXI.

O papel da Educação é, assim, determinante. Como salientam Teixeira e Alexandre num estudo intitulado “A Educação na Sociedade actual”:

“As rápidas e profundas transformações sociais, económicas e culturais que marcam a evolução das sociedades contemporâneas desde a segunda metade do séc. XX, exercem forte pressão sobre os sistemas educativos [...]. Neste contexto, assistimos em Portugal, como no conjunto dos países desenvolvidos, a alterações importantes nas orientações da política educativa, marcadas pela definição das metas e vectores estruturantes de um novo paradigma educacional” (p. 1).

Contudo, apesar do muito que tem sido feito em matéria de educação no nosso país, à semelhança do que acontece nos outros países desenvolvidos, ainda estamos longe de alcançar o ideal que se pretende, sublinha Pinheiro quando, ao referir-se às mudanças que a tecnologia proporcionou na vida quotidiana e nas formas de comunicação, destaca o percurso da escola do seguinte modo:

“A escola, salvo raras excepções e experiências singulares, fruto de um ou outro impulso tecnológico externo a ela, tem tido muita dificuldade em adaptar-se a estas extraordinárias transformações na sociedade, e continua a desenvolver-se num ambiente de aprendizagem que pouco mudou desde há 200 anos” (2009, p.1).

A escola, enquanto instituição, revela dificuldades em acompanhar o ritmo das transformações decorrentes do avanço tecnológico. A este respeito podemos citar também Conde e Martins (2009) que destacam mudanças cruciais, imprescindíveis na escola actual.

“A escola não pode, por isso, permitir-se perpetuar modos de ensino e aprendizagem magistrais que formam para ler e escrever de forma acrítica. Tem que acompanhar a mudança nos processos tecnológicos, sociais e comunicacionais. Tem que formar para a autonomia e para a criatividade, para a capacidade de interagir socialmente de forma crítica e para a competência de aprender a aprender” (p.1).

Nesta perspectiva, perante a grande variedade de fontes de informação e de recursos tecnológicos, colocam-se hoje à escola múltiplos desafios que não podemos subestimar. Assim, são de elevada pertinência as questões colocadas por Todd (2008), as quais se prendem com problemáticas relevantes da educação e da escola, na sociedade da informação e do conhecimento: “A educação precisa de mudar? Como se aprende? Quais as aprendizagens necessárias? Que metodologias usar? Que (novos) intervenientes na educação? Que papel para a biblioteca escolar?”. Questões como estas encontram-se subjacentes à nossa reflexão sobre dimensões essenciais da escola na

sociedade actual, que apresentamos no próximo ponto, e onde procuramos pôr também em destaque a importância da biblioteca escolar.

2. A escola na sociedade da informação e do conhecimento

Os desafios que se colocam à escola de hoje são múltiplos e complexos. Não basta mudar currículos, estratégias de ensino ou, mesmo, ambientes de aprendizagem. É necessário pensar a escola de forma holística, sistémica, como a seguir procuramos delinear, considerando-a nas dimensões organizacional e culturais, dimensões estas que se influenciam reciprocamente, e onde se destaca, naturalmente, a biblioteca escolar.

2.1. A escola enquanto organização

Na era das tecnologias da informação e da comunicação, são ainda facilmente identificáveis na escola aspectos organizativos que apontam para modos de funcionamento ligados ao passado. De entre estes podemos destacar: organização não flexível do calendário escolar; distribuição dos tempos de trabalho e de descanso rigidamente estabelecidos; programas curriculares, definidos ao pormenor por entidades externas à própria escola; organização e planificação rígida das actividades lectivas, preocupação constante em instruir, mais que em educar; relação estreita entre instrução e controlo. Por isso, sentimos absoluta necessidade de reflectir, quer sobre aspectos conceptuais subjacentes à organização escolar propiciadora de práticas consentâneas com os desafios decorrentes da sociedade actual, quer sobre a especificidade do contexto português abordando aspectos centrais dos agrupamentos de escolas, quer ainda sobre a biblioteca escolar actual.

2.1.1. Dimensões conceptuais

Como referimos anteriormente, os modos de organização e funcionamento da escola nem sempre estão em consonância com as exigências que a era das tecnologias acarreta. Em certa medida, as práticas organizativas da escola encontram-se ainda sobre grande influência de princípios *tayloristas* (1865-1915) que implicam a estruturação “científica” do trabalho, numa sequência de fases previamente definidas, incluindo

planeamento, preparação, controlo e execução, as quais são concretizadas de forma rígida e pré-determinada, num contexto fechado, não flexível e não permeável a factores contextuais.

Contudo, a organização escolar actual deve ser considerada como um sistema aberto, que se caracteriza pela necessidade de uma constante adaptação à sociedade em que vivemos, com a qual estabelece ligações estreitas, funcionando em interacção permanente com o meio ambiente externo.

De acordo com Carreira e Sequeira (2008), os sistemas abertos desenvolvem actividades flexíveis, com finalidades e dinâmicas próprias, e manifestam capacidades de adaptação e de resposta aos contextos em que se inserem, revelando, simultaneamente, estabilidade e evolução progressiva ao longo do tempo.

Nas organizações enquanto sistemas abertos, os meios humanos desempenham um papel central, para além dos recursos técnicos, financeiros e materiais básicos, imprescindíveis ao seu bom funcionamento. Tal como afirma Elton Mayo, citado por Carreira e Sequeira, não basta conhecermos as regras e os procedimentos, são as pessoas e as suas interacções que nos permitem compreender e interpretar as organizações.

Esta perspectiva sistémica assume particular relevância na organização das instituições actuais e, nomeadamente, da instituição escolar. Carreira e Sequeira defendem que as organizações do presente “são unidades sociais [...] deliberadamente construídas para alcançar fins específicos num dado contexto social” (*op.cit*, p.1). E salientam que tais unidades sociais são sistemas abertos, dinâmicos, em constante evolução e adaptação permanente, com um equilíbrio dinâmico, norteadas pelos objectivos que pretendem atingir.

A perspectiva sistémica da organização escolar é, assim, uma realidade emergente, que permite ao todo manter-se e evoluir como um conjunto unido, onde cada elemento do conjunto é considerado no seu contexto relacional e onde as relações entre os vários elementos se desenvolvem e harmonizam. A perspectiva sistémica pressupõe uma visão compartilhada que é essencial para a organização, “é o primeiro passo para conseguir que as pessoas, (mesmo aquelas) que não confiam umas nas outras, comecem a trabalhar em conjunto. Cria uma identidade comum” (Senge, 1999, p. 236).

Nesta linha de pensamento, as organizações escolares procuram criar uma identidade centrada nos seus profissionais, através da elaboração de um projecto institucional próprio, com exigências de coordenação. Isto é, o funcionamento da escola pressupõe

uma liderança organizacional consistente, que promova estratégias de actuação coerentes e estimule o empenhamento, quer a nível individual, quer institucional, na realização de projectos de trabalho colectivos.

A importância da liderança nas organizações é referida por Jorge e Silva, citando Chiavenato (1984), como "a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida através do processo de comunicação humana à consecução de um ou diversos objectivos específicos" (p. 433). Também Syroit (1996) define liderança organizacional "como um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, para atingir eficazmente o objectivo do grupo" (p. 238).

Liderança organizacional consistente, ou outras expressões como as acima mencionadas, não são aqui sinónimo de rigidez, antes pressupõem elevada flexibilidade para decidir em consonância com os factores específicos, sempre diferenciados, envolvidos em cada situação concreta.

Como foi defendido pela Teoria da Contingência, na segunda metade do séc. XX, não existe uma forma óptima de organizar (*one best way*) e as organizações dependem de muitas situações que condicionam as suas dinâmicas. Câmara *et.al.*, defende que de acordo com as características da sua envolvente, da tecnologia que a suporta, da sua dimensão e características específicas, a organização tem que encontrar a sua forma ideal de gestão (citado por Carreira e Sequeira, *op. cit.*).

A teoria da contingência, que emergiu nos anos 60, foi clarificada por diversos autores, nomeadamente Burns, *et.al.* (2007), relativamente a organizações no âmbito do ambiente, da tecnologia e da administração. Domingues (2006), refere que esta teoria mostra não existir:

“Nada de absoluto nos princípios gerais da administração. Os aspectos universais e normativos devem ser substituídos pelo critério de ajuste entre cada organização o seu ambiente e tecnologia. Esta teoria é integrativa por absorver conceitos de diferentes teorias administrativas e enfatiza que não há nada absoluto nas organizações. Tudo é relativo, tudo depende...” (p. 15-16).

Em sintonia com as ideias expostas, concebemos a organização escolar como um sistema aberto, em constante evolução e adaptação permanente, a qual integra um conjunto de subsistemas interdependentes. Estes subsistemas incluem unidades diferenciadas como departamentos, serviços, órgãos de gestão, ou outras, e abrangem

actividades lectivas, não lectivas, relações com a comunidade e envolvimento das famílias. Tais unidades funcionam de forma coordenada e interactiva, em equilíbrio dinâmico, com base nos objectivos que norteiam a pluralidade institucional.

Numa organização com estas características, os recursos humanos são de capital importância. E a consecução dos objectivos institucionais pressupõe a estreita interligação entre o desenvolvimento dos indivíduos, enquanto pessoas e profissionais, e o desenvolvimento da organização. Como salienta Barroso, citado por Bárrios (2007, p. 18). “as modernas teorias das organizações aconselham a pensar ao mesmo tempo o indivíduo e a organização”.

Ou seja, desenvolvimento individual e desenvolvimento institucional são interdependentes, um condicionando e sendo condicionado pelo outro. Canário refere que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham” (citado por Bárrios, *op.cit.*) e só poderá ser efectiva a mudança na organização quando “os indivíduos queiram mudar e possam mudar” como nos diz Barroso (*op.cit.*). Por isso, a formação dos agentes educativos constitui uma mais-valia significativa para as mudanças efectivas e necessárias na organização escolar.

A formação que defendemos é situada, desenvolvendo-se no contexto de trabalho e baseando-se no saber e no saber-fazer prévios, quer individuais, quer do colectivo. Nesta perspectiva, a formação inscreve-se numa *visão prospectiva portadora de futuro* sendo, simultaneamente, indutora de mudança nas pessoas, de mudança na interacção das pessoas com o meio, e de mudança no próprio meio (Goguelim, 1975).

Nóvoa (1995), suportando-se em Slawrence e Lorsch, defende que as organizações exequíveis no futuro serão aquelas que dominem as capacidades de organização do trabalho humano e de coordenação das suas actividades; que promovam esforços com vista à realização de objectivos, agora e num futuro que desconhecemos; que se comprometam com tarefas cujos desenvolvimentos posteriores não se vislumbram no presente.

Através das ideias expostas pretendemos sublinhar dimensões conceptuais relevantes, subjacentes ao estudo que desenvolvemos. Em nosso entender, tais dimensões constituem os alicerces que devem suportar as práticas de funcionamento e organização da escola (e da biblioteca escolar), na sociedade da informação e do conhecimento. Uma escola que se assume pluridimensional, dinâmica e evolutiva, simultaneamente exigente e flexível, que valoriza as pessoas e as relações interpessoais, integrada no meio e envolvendo as famílias dos alunos, promotora de desenvolvimento e portadora de

futuro.

O presente estudo centrou-se numa escola do 1º ciclo do ensino básico. Assim, no ponto seguinte, fazemos uma breve abordagem ao modelo organizacional das escolas dos diversos níveis educativos, exceptuando o ensino superior, no sentido de contextualizar e clarificar o enquadramento institucional em que desenvolvemos o nosso trabalho.

2.1.2 Contexto português – o agrupamento de escolas

A organização escolar actual do nosso país é suportada por medidas de política educativa que privilegiam a articulação entre estabelecimentos de diversos níveis educativos, criando novas sinergias e dinâmicas institucionais e favorecendo a interacção dos respectivos profissionais. Esta realidade organizacional, criada com base no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, veio introduzir fortes mudanças no sistema educativo, proporcionando condições para superação da descontinuidade pedagógica, organizacional e administrativa, resultante do funcionamento institucional individualizado de cada escola.

Assim, os agrupamentos de escolas, com ciclos ou níveis de ensino sequenciais, podendo integrar desde o pré-escolar ao secundário, têm vindo a ser progressivamente implementados a partir do ano lectivo 1998/99, no âmbito do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino. O funcionamento destas unidades escolares contraria o individualismo e assume a cooperação e o trabalho em equipa, no sentido de facilitar a interacção entre os diferentes membros da comunidade educativa e favorecer um percurso articulado dos alunos ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

Ou seja, trata-se de um modelo organizacional inovador, que propicia condições institucionais para a interacção entre docentes de diferentes níveis educativos, tendo por base critérios de natureza administrativa, mas principalmente de natureza pedagógica, nomeadamente a articulação curricular entre os ciclos, a gestão adequada dos recursos educativos, bem como o desenvolvimento de projectos pedagógicos comuns, consubstanciados no projecto educativo institucional.

Contudo, nas situações concretas, as transformações decorrentes das medidas assumidas ao nível das políticas educativas, nem sempre têm vindo a evoluir com a eficácia e o ritmo desejados e antecipados. Tal evolução depende de diversos factores. Antes de

mais, é fundamental que os profissionais se apropriem dos princípios educativos inerentes ao actual quadro legislativo, compreendam a sua importância e os modos de operacionalização e, efectivamente, os concretizem nas suas práticas profissionais.

A este respeito, lembramos as palavras de Crozier (1963), quando sublinha que a sociedade não se muda por decreto. Por isso, é fundamental reconhecer a existência, ou não, de obstáculos inibidores de mudança dentro da organização escolar. Tais obstáculos são de natureza diversa e vários autores os referem. Baseando-nos, por exemplo, em Simons (1995) salientamos: rigidez institucional, não valorização do conhecimento resultante da experiência, problemas de comunicação entre as pessoas e/ou estruturas organizativas, resistências à aprendizagem compartilhada, rotinas defensivas, entre outros.

Reconhecer e ultrapassar tais obstáculos é, por isso, fundamental para a mudança e inovação pretendidas. Estas não decorrem de esforços individuais isolados, mas devem constituir um empreendimento colectivo, envolvendo os diversos actores da comunidade educativa, incluindo as famílias. Identificamo-nos com Bárrios (1999), quando afirma “as inovações apenas terão continuidade se forem dirigidas e realizadas pela escola como um todo, pensando e concebendo o estabelecimento de ensino como a verdadeira unidade de mudança” (p. 86).

A participação activa das estruturas escolares e dos seus actores no desenvolvimento de dinâmicas e práticas de sucesso, promove a articulação de interesses e actividades que constituem um capital de experiências para a mudança desejável, na escola da sociedade da informação e do conhecimento.

No entanto, a criação de uma dinâmica de participação de todos os intervenientes pressupõe o envolvimento esclarecido na acção da escola, alicerçado numa visão fundamentada e partilhada da sua missão. Como salienta Nóvoa (1995), citando Thévenet, “ só é possível mobilizar as pessoas através de projectos, certezas ou valores cuja força, permanência e eficácia criem oportunidades de envolvimento” (p. 80).

Hoje, a elaboração de planos anuais de actividades é já uma prática generalizada das nossas escolas. No entanto, tal não significa que aqueles planos sejam objecto de negociação entre os diferentes intervenientes, nomeadamente professores, alunos e pais assim como também não significa que os referidos planos sejam assumidos por todos. Por isso, trata-se “muitas vezes, mais documentos que se elaboram para cumprir orientações do Ministério do que verdadeiros instrumentos de cultura organizacional”, como também sublinha Nóvoa (*op.cit.*).

Neste âmbito, as bibliotecas escolares podem e devem desempenhar um papel central. A sua acção, sendo transversal a todo o currículo, desde o pré-escolar ao secundário, privilegia e favorece a participação dos docentes em projectos conjuntos, bem como o envolvimento dos pais, contribuindo assim para uma visão de escola compartilhada. Esta visão é essencial pois propicia o desenvolvimento de práticas colaborativas conducentes à realização dos objectivos institucionais.

Senge (1999), refere-se à importância da visão compartilhada, na medida em que é uma condição necessária para a consecução de objectivos comuns traçados no projecto educativo. E o desenvolvimento de práticas colaborativas permite ultrapassar barreiras, individuais e organizativas, bem como criar condições para uma participação real de todos os intervenientes no processo educativo, professores, alunos, funcionários, pais, representantes de autarquias e outros.

2.1.3. A biblioteca escolar actual

A recente legislação sobre a gestão das escolas¹, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, contempla, explicitamente, as bibliotecas escolares. Assim, de acordo com o DL 75/2008, art. 46, os agrupamentos de escolas “dispõem de serviços administrativos, técnicos e técnico pedagógicos que funcionam na dependência do director” e os serviços técnico-pedagógicos “podem compreender as áreas de apoio socioeducativo, orientação vocacional e biblioteca [...] assegurados por pessoal técnico especializado ou por pessoal docente, sendo a sua organização e funcionamento estabelecida no regulamento interno”.

Neste âmbito, o regulamento interno do agrupamento de escolas deve abranger a biblioteca e definir os conteúdos essenciais que configurem o seu desenvolvimento, assumidos por toda a comunidade escolar. Aquele regulamento deve estabelecer, nomeadamente: a missão da BE, consentânea com uma visão esclarecida da escola actual; os objectivos que norteiam a sua acção; a função do coordenador e da equipa pedagógica; os recursos humanos que lhe devem ser afectados; o modo de funcionamento; os recursos físicos, documentais e financeiros; as parcerias.

¹ Decreto-Lei nº 75/2008, Diário da República Nº 79, I Série, publicada 2008.04.22, do Ministério da Educação.

O conjunto das unidades documentais das diversas escolas constitui a biblioteca do agrupamento, o que significa a exigência de coordenação, articulação, complementaridade e trabalho em rede, entre cada uma daquelas unidades. Esta exigência tem sido posta em prática na maior parte das escolas/agrupamentos do país, sendo promovida pelas entidades competentes, designadamente pelo Gabinete Coordenador da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE)², enquanto garante da institucionalização e da qualidade do trabalho realizado pelas bibliotecas escolares.

Ou seja, a biblioteca de agrupamento é um micro-sistema escolar cujo principal objectivo consiste, conforme nos afirma Graça (2005), na prestação de um serviço de qualidade aos seus utentes com base nas necessidades reveladas, nomeadamente o apoio às aulas e a promoção de aprendizagens.

Através dos serviços que disponibiliza, a biblioteca escolar fomenta a aquisição de competências indispensáveis para toda a vida, em especial relacionadas com o desenvolvimento de capacidades de leitura e literacia(s). Acresce que, tal como a *Internacional Federation of Library Associations* (IFLA) salienta, embora os principais utilizadores sejam os alunos e os professores, a biblioteca é um serviço dirigido a toda a instituição escolar, incluindo gestores, pessoal auxiliar e administrativo, bem como famílias e outros membros da comunidade educativa.

Neste sentido, a qualidade do fundo documental, livro e não livro, ajustado às necessidades dos utilizadores, é um factor determinante do contributo da biblioteca para a concretização dos objectivos da escola/agrupamento. Assim, para que a biblioteca escolar possa cumprir cabalmente a sua missão, terá que existir uma política documental claramente definida e assumida pelo agrupamento, que tenha em conta o currículo de cada nível educativo e as especificidades das diversas escolas e seus alunos.

A definição de objectivos e critérios de aquisição e selecção documental deve constituir um aspecto essencial desta política, bem como a adopção de metodologias que orientem e viabilizem o processo de aquisição. O conhecimento da colecção existente, incluindo os seus pontos fortes e fracos, e das necessidades dos utilizadores em cada momento, são, por isso essenciais.

A existência de um catálogo colectivo, automatizado, abrangendo a totalidade dos documentos disponíveis nas diferentes escolas do agrupamento, deve ser também um

² O Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE) foi lançado em 1997 através de despacho conjunto dos Ministérios da Educação e da Cultura, tendo como objectivo principal a instalação de bibliotecas escolares nas escolas de todos os níveis de ensino.

objectivo prioritário. E a circulação de fundos, bem como o empréstimo inter-escolas contribui para ampliar e diversificar os títulos disponíveis.

Todos os aspectos acima referidos, claramente definidos e integrando uma política documental coerente, contribuem para a utilização efectiva deste recurso por toda a comunidade educativa, devendo integrar o projecto de desenvolvimento da biblioteca. As actividades realizadas no contexto deste projecto inserem-se, naturalmente, no Plano de Actividades da Escola/Agrupamento de Escolas, e visam objectivos decorrentes do respectivo Projecto Educativo.

A disponibilização de recursos humanos qualificados, com perfil profissional adequado, é por isso imprescindível. Medidas legislativas muito recentes, emanadas do Ministério da Educação³, constituem o garante da afectação daqueles recursos às bibliotecas, o que lhes permitirá uma acção eficaz no âmbito do novo modelo organizacional das escolas/agrupamentos, como estrutura inovadora que é, funcionando no interior da organização escolar e para fora dela. Uma estrutura capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças exigidas pela sociedade actual.

2.2. A escola enquanto agente cultural

“A Escola Cultural engloba três dimensões: a do currículo, a do extra currículo e a interactiva; ou seja: tratar-se-á de uma escola prioritariamente pluridisciplinar, instigadora de uma atmosfera de pensamento, de liberdade, de criatividade e de saber” (Silva, 2002, p. 93).

Os profissionais no campo da educação, e em especial os professores, actuam como agentes de cultura, entendendo por cultura a herança de saberes, de formas de pensar, de expressar, de sentir. E, enquanto agente de cultura, a escola promove o desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Estamos em sintonia com Pinto (2008), quando salienta que a escola é um espaço humano, cuja acção pluridimensional se centra nas necessidades pessoais e sociais dos alunos. A biblioteca escolar enquadra-se naquele espaço como um meio privilegiado de formação e aprendizagem, bem como de promoção da qualidade do acto pedagógico que, mediado pela cultura, se orienta e desenvolve tendo em vista o sucesso educativo.

Nesta perspectiva, fazemos a seguir uma breve abordagem à acção pluridimensional da escola e debruçamo-nos sobre o papel e os recursos da BE na escola actual.

³Portaria n.º 756/2009 de 14 de Julho.

2.2.1. Acção pluridimensional

Pinto (*op.cit.*), referindo-se à Lei de Bases do Sistema Educativo, concebe a organização escolar de acordo com um paradigma pluridimensional e salienta que, antes de ser um local de transmissão de saberes, a escola deve assumir-se como um factor de integração dos alunos na sociedade.

“É uma Escola que entende o aluno como pessoa, numa busca de equilíbrio entre autonomia e responsabilidade social. Isto é, toma como quadro de referência o aluno, na busca incessante do seu aperfeiçoamento integral e recorre a uma estrutura pluridimensional cujas dimensões específicas potenciam nos educandos capacidades particulares” (p.1).

A escola é pluridimensional e também pluridisciplinar, acrescentando à dimensão curricular, a dimensão extracurricular e a interacção de ambas, como referido por Silva (*op.cit.*). Nesta concepção, o conjunto das disciplinas deixa de ser rígido para dar lugar a um elenco disciplinar flexível, operacionalizado de forma livre e responsável, com predominância de uma multiplicidade de fontes e materiais.

Integrando profissionais com abertura à complexidade que caracteriza a nossa sociedade, que dominam, no essencial, as inovações científicas e tecnológicas utilizando-as para o bem comum, e que atendem mais à educação do que à instrução, a escola do século XXI é uma entidade promotora de cultura.

Morgan, citado por Barroso (1997), sublinha que a cultura se desenvolve em interacção social e não pode ser imposta por outrém. Como tal, a cultura que a escola desenvolve manifesta-se no perfil do seu projecto educativo, assumido por todos os intervenientes, o qual, embora se estruture com base em orientações gerais, tem em conta, principalmente, os interesses da comunidade em que se integra.

Neste contexto, os desafios da escola actual pressupõem um novo perfil de professor, como é referido por Pénnac (2005), que destaca a importância do papel de “passador” de cultura que cada professor “pode/deve assumir”. Também Woods (2005), numa publicação sobre “O ensino e a aprendizagem no novo milénio”, aborda a natureza da necessidade crescente de processos de ensino/aprendizagem criativos e do seu prolongamento, para além da escola, numa aprendizagem ao longo da vida.

Numa escola promotora de cultura os projectos concretizados são definidos a nível institucional, em função de necessidades e problemas previamente identificados,

envolvem os diferentes intervenientes em processos de comunicação, cooperação e partilha, e pressupõem a conjugação de interesses diversos, escapando a qualquer plano ministerial, eventualmente unificador de práticas locais, como defende Rodrigues (2006). Acresce que, como este autor também salienta, tais práticas, baseadas em modelos de acção de “baixo para cima” são um património experiencial “mobilizável para uma necessária mudança da cultura organizacional das escolas, instituindo hábitos de trabalho colectivo, de gestão inteligente dos recursos e de envolvimento de actores diversos no sentido de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e, por conseguinte, os resultados escolares dos alunos” (p. 1).

Consideramos importante frisar o papel dos pais, enquanto parceiros de que a escola não se pode alhear. Esta parceria, segundo MacPherson (1993), implica partilha de responsabilidades, apesar de existir uma delimitação clara das fronteiras entre a função da escola e a função dos pais.

Merttens e Vass (1990) referem que o envolvimento dos pais se situava em dois pólos opostos: o de “cliente”, em que eram vistos como alguém exterior que recebe informações (principalmente sobre a escola e o currículo) de profissionais no interior do processo educativo (educadores, professores, psicólogos); o de “parceiro” que se refere ao papel activo que os pais podem (e devem) desempenhar, quer na gestão da escola, quer no desenvolvimento no currículo através, por exemplo, do envolvimento na leitura. No entanto, devemos ter presente a opinião de MacPherson (op. cit) segundo o qual “os pais não constituem um grupo homogéneo, não podendo nós esperar que todos se comportem da mesma maneira e que tenham os mesmos valores sobre a educação, tendo os profissionais de ter estratégias flexíveis adequadas às famílias” (p.65). Devemos ainda ter em conta que não participação activa dos pais não significa, necessariamente, falta de interesse na educação dos seus filhos; vários factores podem contribuir para a aparente falta de interesse que por vezes parecem revelar.

Muitas as actividades da biblioteca escolar pressupõem o envolvimento das famílias e, por isso, também em relação à participação dos pais, desempenha um papel essencial na comunidade educativa em que está integrada.

2.2.2. Papel e recursos da biblioteca escolar

Com base nas ideias expostas, podemos afirmar que a emergência da sociedade da informação e do conhecimento vem contribuindo para um maior reconhecimento das bibliotecas escolares enquanto estruturas pedagógicas e organizacionais, cujo papel, complexo e multifacetado, é fulcral na realização da missão da escola actual.

2.2.3. Acção multifacetada

Conforme mostra o diagrama da Figura 1, elaborado com base no documento da IFLA/UNESCO “Directrizes para as Bibliotecas Escolares”, a biblioteca escolar desenvolve um serviço cultural e educativo relevante.

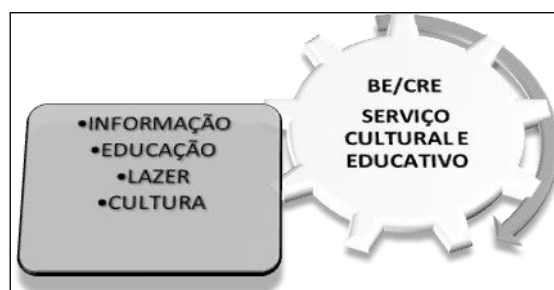


Figura 1 - Serviço cultural e educativo da BE⁴

O serviço da biblioteca escolar privilegia actividades não apenas educativas, culturais ou de informação, mas também de lazer e ocupação dos tempos livres. Estas actividades desenvolvem-se na escola, e para além dela, em interacção com os diversos intervenientes da comunidade educativa, trazendo mais-valias relevantes para toda a escola/agrupamento.

Na escola, a biblioteca é um espaço aberto, com serviços centrados no utilizador, numa relação interactiva, e valorizando a experiência individual e colectiva. Assim, o desenvolvimento da biblioteca, induzindo mudança e inovação, é indissociável do projecto pedagógico da escola, devendo ser entendido como um processo endógeno, se bem que sustentando-se e sustentando o meio envolvente. A este respeito a IFLA (1999), acrescenta:

⁴Baseado no documento, *Directrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares*

“As bibliotecas escolares devem disponibilizar os seus serviços de igual modo a todos os membros da comunidade escolar, independentemente da idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e estatuto profissional ou social. Aos utilizadores que, por qualquer razão, não possam utilizar os serviços e materiais comuns na biblioteca, devem ser disponibilizados serviços e materiais específicos” (p. 1).

Também as medidas legislativas do nosso país⁵ apontam nesse sentido referindo explicitamente que a biblioteca escolar deverá institucionalizar mecanismos de abertura à comunidade educativa, nomeadamente aos pais e encarregados de educação, e de parceria com outras entidades, salientando-se a interligação com diferentes bibliotecas, seja com as de outras escolas, de autarquias, ou outras.

A relação da biblioteca escolar com a comunidade permeia o trabalho colaborativo que assume no ensino e na aprendizagem, como pretendemos mostrar com a Figura 2, envolvendo-se com todos os intervenientes, nomeadamente os docentes e órgãos de gestão pedagógica e administrativa, para o desenvolvimento articulado do currículo.

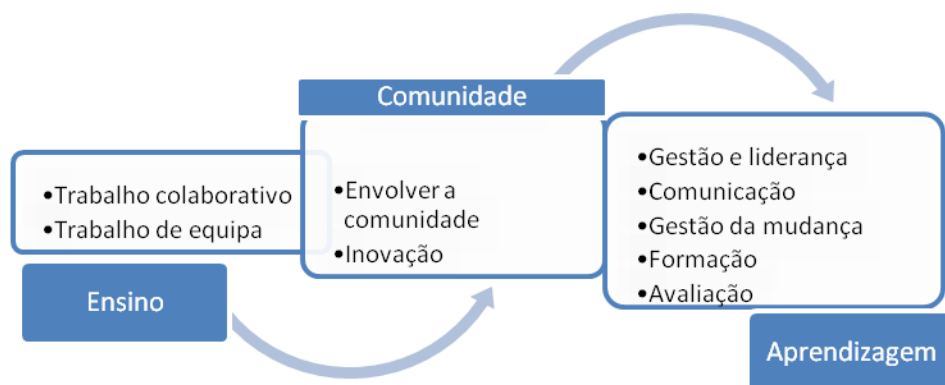


Figura 2 - A BE e o trabalho colaborativo

Nesta linha de pensamento, a acção da biblioteca pressupõe cooperação e complementaridade no desenvolvimento de estratégias transversais a todo o plano curricular e conducentes a aprendizagens significativas. Salienta-se a importância da planificação articulada, da formação de utilizadores, do trabalho em equipa em projectos de promoção de leitura e literacia (s), da comunicação em suportes diversos, da avaliação continuada de processos e os resultados.

Silva (2002), reforça essa ideia, dizendo que a principal vocação da biblioteca escolar consiste em formar leitores e disponibilizar meios de formação e informação para toda a

⁵ Ver por exemplo, o despacho nº 25994/2005 de 25 de Novembro

escola. Destacamos em especial as orientações da RBE segundo as quais a biblioteca deve:

“Proporcionar actividades que permitam a integração dos seus recursos na operacionalização do currículo, na promoção da leitura fomentando o gosto e os hábitos de leitura, ao mesmo tempo que se constitui como espaço de formação dos utilizadores no acesso e utilização efectiva e crítica da informação, independentemente dos suportes em que é veiculada” (p.1).

Todd (2007) salienta a importância do “aprender a aprender” como suporte da aprendizagem ao longo da vida. Assim, a biblioteca escolar deve fomentar competências ou habilidades informacionais que envolvem principalmente o desenvolvimento da leitura e de literacia(s), com destaque para a literacia da informação. Tais competências implicam analisar, interpretar, sistematizar e organizar ideias, destreza tecnológica, uso ético da informação e da comunicação do conhecimento. Revelamos o pensamento de Todd quando salienta:

“a pedra angular de uma biblioteca escolar no século XXI não é o das suas colecções, dos seus sistemas, da sua tecnologia, do seu pessoal, dos seus edifícios, mas das suas acções e evidências que demonstram e que faz uma diferença real para a aprendizagem, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da compreensão humana, e para a construção do conhecimento” (IASL,2001, p.3).

Contudo, acções consequentes exigem recursos actualizados e diversificados, quer sejam documentais, físicos ou financeiros, mas principalmente humanos, que permitam à biblioteca escolar corresponder às expectativas e necessidades dos seus utentes, assumindo um papel proactivo na mudança da escola, em consonância com as transformações associadas aos contextos informacionais em que vivemos.

2.2.4. O fundo documental

Conforme a RBE destaca, é fundamental investir no fundo documental, repensando-o não apenas numa abordagem física, em diferentes suportes, mas também virtual. Parte da colecção não precisa de ter presença física na biblioteca, sendo acessível a partir de qualquer computador e/ou local. Quer seja físico ou virtual, o fundo documental deve estar organizado e disponibilizado de forma a facilitar e promover o seu acesso: Como refere Alves (2004):

“Deverá estar organizado e disponibilizado da forma mais facilitada possível. Na verdade, podem as bibliotecas escolares ter um fundo documental bastante vasto e diversificado, mas [...] o acervo só faz sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, através da disponibilização facilitada de documentos necessários à aprendizagem dos alunos e ao aperfeiçoamento profissional dos professores” (p. 79).

Fundo documental actualizado, diversificado e bem organizado são condições essenciais, mas apenas com a sua dinamização adequada será possível atingir os objectivos pretendidos, como pretendemos mostrar através do esquema da Figura 3, elaborado com base Alves. (*op.cit*).

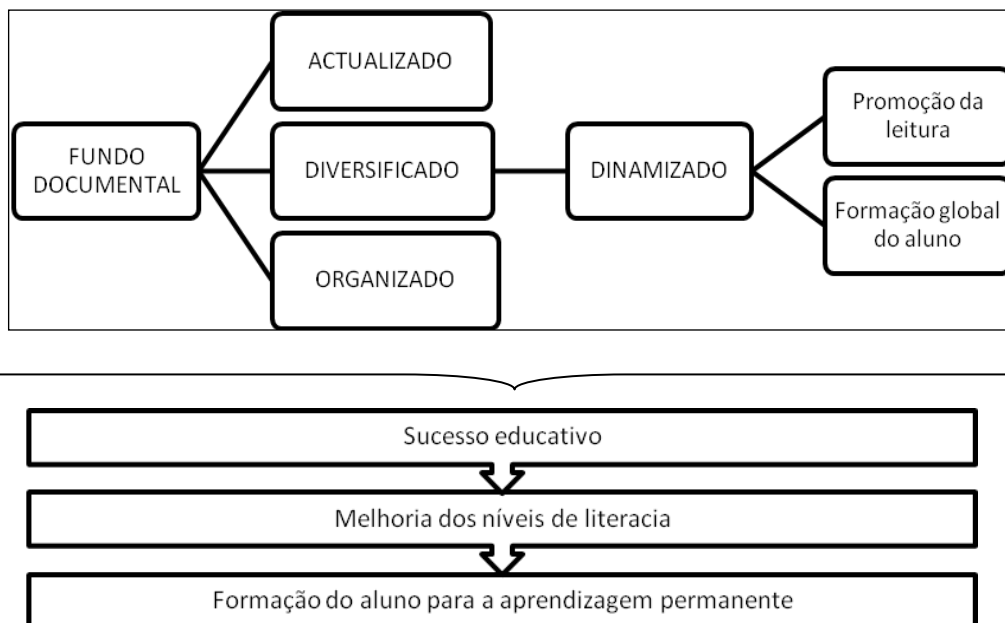


Figura 3 - Importância do Fundo Documental⁶

⁶ Segundo Alves (2004, p. 54).

Conforme o sentido implícito no esquema da Figura 3, e de acordo com as ideias que temos vindo a defender, a biblioteca é um recurso da escola ao serviço da promoção do sucesso educativo dos alunos, o que subentende desenvolvimento dos níveis de literacia(s) e formação para a aprendizagem permanente, passando pela aprendizagem da leitura, em diversos suportes, e pelo gosto e prazer de ler. Isto é, a dinamização dos recursos documentais visa o desenvolvimento global dos alunos, com aprofundamento e mobilização de saberes diversificados, científicos, culturais, tecnológicos ou outros.

2.2.5. O professor-bibliotecário

Bastos (2006) refere que o professor-bibliotecário não deve assumir uma posição em que procura apenas responder de forma adequada às solicitações que lhe chegam, mas passar a tomar a iniciativa, ir à procura de soluções, antecipar necessidades.

Ou seja, a acção do professor bibliotecário deve ser mais proactiva do que reactiva. Trata-se de um profissional com perfil plurifacetado, desempenhando funções complexas e exigentes, envolvendo múltiplas competências. Como refere Izidoro (2006), baseando-se no documento “*students' information literacy needs in the 21st century* (1997).

“O professor-bibliotecário é um docente altamente qualificado [...] deve estar na vanguarda do currículo e desenvolvimento do pessoal, familiarizado com toda a gama de estratégias instrucionais e estilos de aprendizagem, capazes de organizar tempo e recursos, e de profissionais activos em preocupações no seio da escola e do distrito” (p. 1).

Medidas legislativas recentes vieram institucionalizar as funções destes profissionais definindo um perfil funcional que engloba formação adequada, bem como múltiplas funções e competências, como a Figura 4 procura esquematizar.

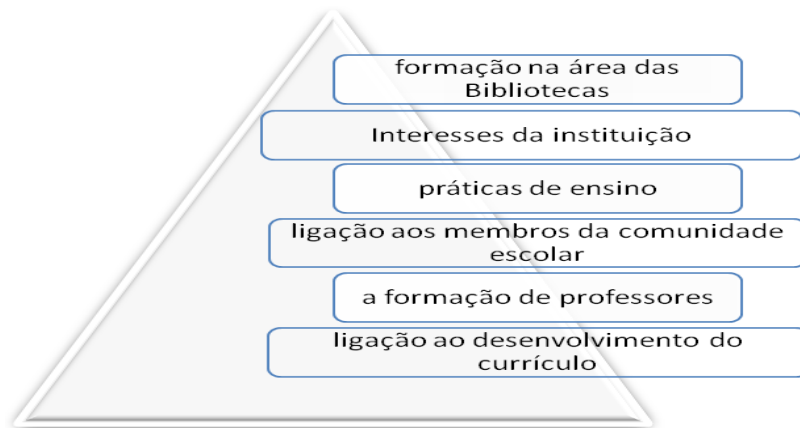


Figura 4 – Competências do professor-bibliotecário⁷

Destacamos ainda as competências do professor-bibliotecário referidas por Bastos (*op.cit*), e que consideramos essenciais para melhor compreender o papel deste profissional de documentação e informação: competências de literacia da informação, de gestão estratégica e operacional de trabalho colaborativo – planificação /ensino/avaliação, de avaliação de resultados e de impactos.

A terminar este capítulo, não podemos deixar de sublinhar, mais uma vez, o pensamento de Todd (2008), consubstanciado no esquema da Figura 5 sobre o papel da biblioteca e do bibliotecário escolar no desenvolvimento do conhecimento na sociedade actual.

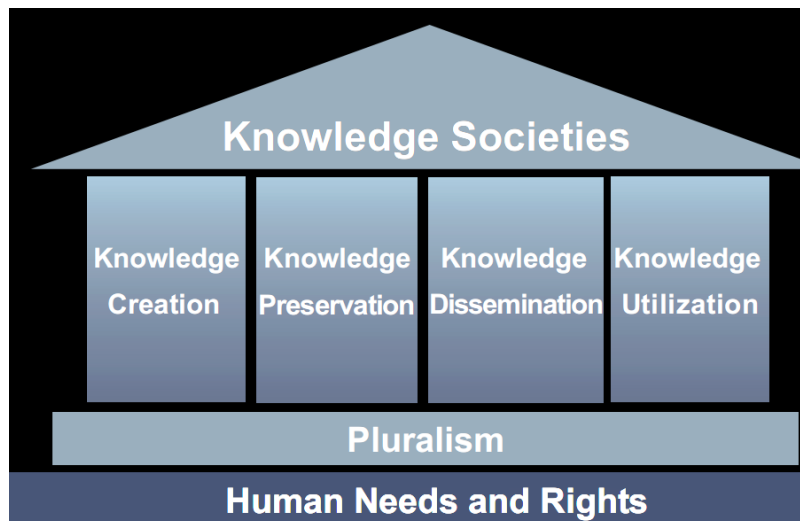


Figura 5 - Papel da biblioteca e do bibliotecário escolares⁸

⁷Com base no artigo 3º da portaria 755/2009 de 14 de Julho

⁸Retirado da Comunicação de Ross Todd (2008)

Assim, a biblioteca escolar e o professor bibliotecário são essenciais no processo de ensino-aprendizagem, e Todd defende que este processo exige um esforço colectivo e integrado entre a escola, os professores e os professores bibliotecários, em prol da aquisição de competências informacionais e de desenvolvimento do conhecimento. Também a IFLA (2000) defende que bibliotecários e professores, ao trabalharem agregados, influenciam o desempenho dos estudantes potencializando maiores níveis de literacia, leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação.

Capítulo 2 – Promoção de competências e Biblioteca Escolar

Introdução

1. Importância das percepções associadas à biblioteca escolar
2. Desenvolvimento de competências dos alunos
 - 2.1. Leitura e Literacia(s)
 - 2.2. Pesquisa da informação e uso das TIC
3. Colaboração *da e com* a família

Introdução

No presente capítulo começamos por abordar a importância das percepções de alunos, professores e pais/ encarregados de educação, uma vez que consideramos essencial ter em conta as imagens mentais e opiniões associadas à biblioteca escolar e sua acção. O reconhecimento de tais percepções, ajudando a compreender como a biblioteca escolar é percebida e experienciada pelos diferentes intervenientes, é relevante enquanto suporte de uma acção pedagógica direccionada para o desenvolvimento integral do aluno nos aspectos cognitivos, sócio/afectivos e emocionais.

De seguida, damos relevo ao desenvolvimento de competências dos alunos essenciais na sociedade actual, da informação e do conhecimento, centrando-nos na leitura e literacia(s), pesquisa da informação e uso das TIC (tecnologias da informação e comunicação). A finalizar o capítulo debruçamo-nos sobre a importância das famílias e do seu desenvolvimento na promoção de competências dos alunos associadas à acção da biblioteca escolar.

1. Importância das percepções associadas à biblioteca escolar

“ a realidade do mundo é construída na mente dos indivíduos [...]”
(Silva, 2004, p. 77)

A biblioteca escolar pode fazer a diferença na acção da escola, nas aprendizagens e no sucesso educativo dos alunos. Tal implica a percepção de que essa diferença acontece através de práticas centradas em resultados significativos. Como Cram (1999), citado por Conde e Martins, refere:

“as bibliotecas não possuem um valor objectivo intrínseco. O valor é uma atribuição subjectiva e está relacionado com as percepções relativamente a um benefício real ou esperado. [...] Elas não gerem valor, antes gerem processos e actividades, tomando as decisões condutoras à criação de valor para os seus utilizadores e para a organização onde se integram” (p. 3).

Acresce que, como Porfírio (2007) refere, “os diferentes modos de trabalhar com os alunos geram diferentes imagens [...]que] vão originar um diferente envolvimento de cada aluno nas aprendizagens e na vida escolar”⁹. E, de acordo com Silva (*op.cit*) baseando-se em Piaget (1990), “a criança encontra-se [...] com dois novos mundos e aliás estreitamente solidários: o mundo social e o das representações interiores” (p. 30-31). Assim, as imagens mentais adquirem um valor construtivista. Conforme é referido por Silva (*op.cit*), “as teorias cognitivistas assumem que a aprendizagem se produz a partir da experiência, que não é entendida como uma simples transferência, mas como uma representação da mesma” (p.72).

Também Spiro *et al.* (1988) sublinham a importância das imagens mentais para o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva. E Bronfenbrenner (1996), com base em Piaget, enfatiza:

“o desenvolvimento do mundo de fantasia da criança sublinha o fato de que as suas percepções e actividades emergentes não são meramente um reflexo daquilo que ela vê, mas têm um aspecto activo, criativo, possibilitando, com mais facilidade, estar aberta para o mundo e envolver-se emocionalmente com ele” (p. 10).

⁹ Acedido on-line a 09.01.2010:
http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502008000200020&lng=pt&nrm=

Por outro lado, Neto (1998) relewa que “ as condições sociais em que nos locomovemos determinam não só o que pensamos, mas também como pensamos” o que implica uma abordagem das percepções enquanto produto e processo de “uma elaboração psicológica e social do real.” (p. 415). Assim, os professores e as suas percepções dos contextos escolares são essenciais na construção de um real pedagógico propício ao desenvolvimento de aprendizagens. Em última análise, a mudança está no professor e depende do professor, pois ele “é a chave última da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola” (Hargreaves, 1998, p. IX).

Esta perspectiva, associada à relevância do professor e, concomitante, da escola e da biblioteca escolar, é particularmente relevante no nosso país, onde existe a percepção generalizada, em parte fundamentada em dados de investigação, de que os jovens portugueses não lêem, não gostam de ler e, sobretudo, não sabem ler!

De facto, no que diz respeito às percepções que os jovens têm do fenómeno ler, a investigação revela duas linhas que, tendencialmente, parecem afastadas, mas que convergem numa mesma ideia: a de que se lê pouco.

Freitas *et al.* (1997) referem, com base em dados recolhidos junto de jovens leitores, que existe um reduzido interesse dos jovens na e pela leitura de textos. Também Pimenta (2005), num inquérito sobre atitudes e hábitos de leitura de jovens portugueses, começa por colher informações aparentemente animadoras, pois os dados revelam que os jovens inquiridos gostam de ler livros e revistas (62%), lêem regularmente durante as férias escolares (75%), lêem mais de três livros por ano (64%), sendo as aventuras (82%) e os contos/romances (59%) os géneros preferidos. Todavia, aquele autor também constatou que, quando em concorrência com outras actividades, como o convívio entre pares, ver televisão, praticar desporto, ouvir música ou jogar vídeo consola/computador, a leitura atinge valores sempre abaixo do valor médio dos 50%, contrariamente ao que sucede com estas actividades.

Um outro dado do estudo de Pimenta, que não pode deixar de ser mencionado, é o papel pouco relevante das bibliotecas, enquanto lugar de leitura habitual. Com efeito, a grande maioria dos jovens inquiridos refere que lê sobretudo em casa (94%) distribuindo-se os restantes (6%) pela escola, bibliotecas e outros locais.

Contudo, é incontestável que a formação de leitores e o domínio da língua materna são dois grandes objectivos comuns aos professores e às equipas das bibliotecas escolares, relativamente aos quais existe a percepção de que um trabalho de colaboração entre o professor bibliotecário e os seus colegas de sala de aula permitiria um grau mais

satisfatório de consecução daqueles objectivos. Tais percepções carecem, no entanto, de estudos empíricos que as confirmem ou refutem.

Sublinhamos ainda a importância das percepções ao nível da família, primeira instância educativa do indivíduo. É no ambiente familiar que o indivíduo desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis... (Homem, 2002). Bastos (2007), refere que dada a importância da escola e da família no desenvolvimento integral das crianças, é peremptório o esforço de todos em criar laços entre estes dois ambientes no sentido de promover um processo educativo conjunto.

Efectivamente, e de acordo com Epstein & Connors, quando a família incentiva, apoia, dá supervisão e orientação adequadas, transmite percepções positivas acerca da escola e da aprendizagem, ela influencia positivamente o sucesso académico, as atitudes, as aspirações e o comportamento dos jovens (1994).

A investigação na área da colaboração escola/família mostra que os pais/encarregados de educação podem contribuir para modificar as percepções da escola e dos professores face às famílias, num sentido positivo (Chora *et al.*, 1997). Tal colaboração beneficia ainda o desenvolvimento de expectativas e de atitudes mais positivas da família em relação à educação (Villas-Boas, 2001; Marques, 1994a) e desenvolve a capacidade dos pais/encarregados de educação para verem os filhos de forma mais positiva, percebendo-os como estudantes de forma também mais positiva (Funkhouser & Gonzales, 1997).

Como diversos estudos mostram, as percepções dos diferentes intervenientes educativos relativamente aos seus papéis e funções têm sido consideradas elementos importantes para o desenvolvimento de relações de colaboração no processo educativo (e. g. Hughes, Burgess & Moxon; Montandon, 1991). Nas investigações realizadas, os alvos de estudo tendem a ser os adultos, professores ou pais. As expectativas e percepções das crianças e dos jovens não têm merecido o relevo desejável e, muito especificamente, quanto ao modo como os alunos interiorizam ou percebem as relações que os ligam à escola e à família, bem como quanto às relações que ligam entre si estes dois mundos, os mais significativos das suas vidas.

Nesta perspectiva, consideramos essencial escutar o que os intervenientes directos no processo ensino/aprendizagem – alunos, docentes e pais/encarregados de educação – têm a dizer sobre o que lhes é oferecido em contexto escolar, designadamente no que diz respeito à biblioteca.

2. Desenvolvimento de competências dos alunos

Quer a literatura científica, quer o senso comum dão relevo ao papel da escola enquanto entidade que promove o desenvolvimento de competências dos alunos, mobilizando saberes para a resolução das situações complexas do quotidiano.

Perrenoud (2000) refere que “as competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e também a condições sociais” (p. 1). Ou seja, cada indivíduo enquadra-se num contexto cultural, profissional e social único, indissociável da aquisição das suas competências.

O conceito de competência tem vindo a evoluir ao longo do tempo e, na actualidade, é considerado, não apenas de forma transversal a todos os referidos contextos, mas também como algo que se adquire ao longo da vida e que está em permanente construção.

Como nos diz Carneiro (2000), “a relação saberes-conhecimentos-competências é dinâmica.” (p. 39). Como tal, e segundo Perrenoud (*op.cit*), “o objectivo da escola não deve ser passar conteúdos, mas preparar - todos - para a vida numa sociedade moderna” (p. 1). No entanto, este autor acrescenta que “ a escola de hoje não prepara os alunos para usarem o conhecimento no seu dia-a-dia. Na escola, os alunos acumulam saberes sem adquirirem a competência de mobilizar os seus saberes para resolver os problemas reais da vida”.

Ultrapassar este quadro apresentado por Perrenoud, pressupõe desenvolver competências para aprender a aprender. Guedes e Farias (2007), com base nas orientações do *Presidential Committee on Information Literacy* (1989) referem que as pessoas que aprendem a aprender “sabem como aprender, pois sabem como a informação é organizada, como encontrá-la e como usar a informação de forma que outras pessoas aprendam a partir dela” (p. 115). Esta é a principal missão da escola na sociedade da informação e do conhecimento.

A biblioteca escolar tem um papel preponderante na concretização desta missão da escola. Segundo Bárrios, Melo & Vitorino (2006), ela deve privilegiar as componentes educacionais, isto é o desenvolvimento das competências dos alunos, pois estas são o cerne da finalidade da BE, no seu conceito mais actual. Neste sentido, a biblioteca escolar é um pólo mediador e dinamizador, um recurso educativo propício à formação global dos alunos e um local privilegiado de aprendizagens transdisciplinares.

Ou seja, a biblioteca é, na escola, um espaço de abordagens curriculares integradas que requer processos de gestão e dinamização adequados. A concretização de tais processos está associada ao seu reconhecimento e à sua aceitação, por parte de toda a comunidade escolar, especialmente dos órgãos de gestão da escola, bem como ao reconhecimento do “valor da leitura na formação do jovem e no sucesso escolar e educativo de que as escolas são os principais intervenientes” (Sequeira, 2002, p. 58).

Nesta perspectiva, sendo um dos recursos básicos do sistema educativo, com papel reconhecido no desenvolvimento de competências relacionadas com leitura, literacia(s), pesquisa da informação e uso das TIC, assim como no aprofundamento da cultura no seu todo, a biblioteca escolar será edificadora de leitores atentos, críticos e informados. Por outro lado, assumindo um plano de acção eficaz para o desenvolvimento daquelas competências, a biblioteca escolar contribui para a integração efectiva dos jovens na sociedade actual, da informação e do conhecimento.

2.1. Leitura e Literacia(s)

“A leitura assume, no nosso tempo [...] uma relevância inquestionável. A comunicação diária, com a diversidade de contextos que envolve, exige que saibamos ler, aprendamos a ler, ganhemos hábitos e competência de leitura – sob pena de virmos a sofrer com isso, na nossa realização pessoal, na nossa interacção com os outros, na nossa integração na sociedade e participação nos destinos do mundo” (Pennac, 2000, p. 32).

A leitura, como a escrita, não pode ser dissociada do ensino, do conhecimento, dos saberes. A escola precisa de encontrar as melhores vias para desenvolver, nos alunos, competências a esses níveis (Sá, 2002). Acresce que, conforme Nina (2008), refere, a leitura é uma

“ferramenta que possibilita o acesso ao saber, ao conhecimento alargado do Eu, do outro e do Mundo; [...é a] chave do conhecimento na sociedade de informação; [...é um] meio essencial para a aquisição de destrezas, atitudes e competências (formação intelectual; estruturação da imaginação; desenvolvimento da sensibilidade, da reflexão, da criatividade e do espírito crítico)” (p.13).

Graça (2005) sublinha que a biblioteca escolar deve contribuir para o desenvolvimento de tais competências. Nela existem livros e outros recursos educativos promotores de

leitura, a partir do que outras competências, noutros domínios, podem também ser desenvolvidas. Ela é um espaço propício para fornecer informação e suscitar desempenhos que “ao serem postos em prática, contribuem para o desenvolvimento de tais competências” (p. 179). Esta autora sublinha ainda que o processo de aprendizagem da leitura “implica [...] aquisição de destrezas e competências que interagem entre si, para o que apontam as Competências Gerais, definidas pelo Ministério da Educação” (p. 129).

Salienta-se que o Currículo Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação, preconiza para o 1º CEB, relativamente à leitura, o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos:

- Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- Ser um leitor fluente e crítico;
- Usar multifuncionalmente a escrita com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

Este quadro de competências relacionadas com o desenvolvimento da leitura é caracterizado pela sua transversalidade disciplinar, essencial à convergência de todas as áreas do saber. Sequeira (2000) assume que desenvolver competências de leitura é um processo complexo, que envolve toda uma comunidade, e que o mesmo requer “um longo período de aprendizagem e de instrução” (p. 56). O mesmo autor salienta a importância do 1º ciclo de escolaridade, pois aqui ocorrem aprendizagens que “marcam a pessoa e lhe traçam o futuro”, desenvolvendo-se a linguagem e o raciocínio, e é durante este ciclo que “as estruturas cognitivas e linguísticas se enriquecem, [...], a aprendizagem da leitura e escrita se efectua, [...], o amor pelo livro se inicia [...] a descoberta do simbólico [...] deslumbra nas suas manifestações mais sensoriais [...]” (Sequeira, 2002, p. 55).

A escolaridade, de acordo com Santos e Neves *et al.* (2007), é o principal factor explicativo dos hábitos e das práticas de leitura: quanto mais elevado o grau de

escolaridade, maiores as percentagens daqueles que lêem nas categorias que sinalizam níveis de maior exigência (leitura de livros, grandes leitores, leitura cumulativa). Quanto à socialização primária para a leitura, estes autores sublinham que a idade de aprendizagem se situa hoje, mais claramente, entre os 6-7 anos de idade.

Ainda de acordo com Santos e Neves *et al.* (*op.cit*), a precocidade da aprendizagem está directamente relacionada com a leitura: quanto mais cedo, mais cumulativa a leitura. E, no que diz respeito ao gosto pela leitura na infância, aqueles autores verificaram que duas em cada três crianças gostavam de ler, sendo as principais razões relacionadas com a aprendizagem e a curiosidade.

Contudo, e apesar destes dados baseados em estudos actuais, Portugal, pela segunda vez no espaço de uma década, apresenta resultados fracos em testes aplicados em vários países a alunos incluídos na escolaridade obrigatória. Tais testes procuram medir a compreensão leitora em vários tipos de textos e, no caso dos jovens portugueses, o treino a que são submetidos na escola com determinados textos, nomeadamente os narrativos, faz com que os resultados sejam diferentes consoante as práticas utilizadas na aprendizagem. Estes resultados podem cruzar-se com outros dados existentes na sociedade portuguesa, os quais nos mostram que é preciso dar mais atenção ao ensino do português, bem como aos contextos e às estratégias de aprendizagem e desenvolvimento da leitura (Sequeira, 2002).

De acordo com este último autor, outros estudos provenientes de Universidades, de Centros e Institutos de Investigação no nosso país têm vindo a confirmar que existem problemas graves na aprendizagem dos processos de leitura e escrita nas nossas escolas, resultando, para a vida adulta, uma falta do domínio das competências necessárias ao sucesso nas tarefas do dia-a-dia e ao gosto pela leitura.

Esta condição é também sublinhada pelos responsáveis do Plano Nacional da Leitura (PNL)¹⁰, quando afirma que “os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1.º Ciclo, tornaram evidente que a maioria das crianças faz a transição para o 2.º Ciclo sem ter adquirido competências básicas”.

Conforme Jenkinson (1976), salienta, os alunos precisam de encarar a leitura como uma necessidade e não como uma obrigação, ou como rival de outros meios de informação (como por exemplo os audiovisuais ou os computadores) – mas como um meio de se enriquecerem, dotando-se de "uma forma de pensar e de solucionar problemas... de

¹⁰ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=3>

discuti-los", através de exercícios de análise, discriminação, julgamento, avaliação, síntese" (p. 85).

Graça (2005) refere que para desenvolver o gosto pela leitura [...] devem realizar-se actividades diversificadas como encontros e entrevistas com escritores, visitas guiadas a bibliotecas, editoras, livrarias, jornais; exposições e apresentações de livros; consulta de dicionários; semana do livro/escritor; dias comemorativos; feira do livro; entre outras. Esta autora defende que o ensino e a prática da leitura (e também da escrita) tudo terão a ganhar se estiverem associados à biblioteca escolar.

Nesta perspectiva, à biblioteca escolar cabe dinamizar todo o tipo de actividades e projectos conducentes ao desenvolvimento de competências de leitura. Por um lado os projectos implicam uma componente de fundamentação, expressão, argumentação, investigação... que a biblioteca escolar deve apoiar. Por outro lado, a biblioteca não pode descurar formação específica neste domínio, orientada para as aulas e desenvolvida a partir delas, sendo, por isso, essencial a colaboração com todos os professores. Ao mesmo tempo, outro tipo de iniciativas, nomeadamente envolvendo a família e toda a comunidade são fundamentais; "tudo poderá/deverá ser pretexto para focalizar a leitura e o desenvolvimento da competência dos alunos nesse domínio" (Graça, 2005, p. 182).

A biblioteca escolar insere-se assim no paradigma de uma escola aberta às aprendizagens, à valorização das competências e das atitudes, à preocupação de estabelecer uma ponte do presente da escola com o futuro da sociedade (Graça, 2005). É neste tipo de escola que a criança vai desenvolver e aperfeiçoar destrezas, conhecimentos, capacidades e atitudes; as que já possui serão aperfeiçoados; outras serão desenvolvidas ao longo de todo o percurso escolar e para além dele; todas serão úteis no futuro profissional e pessoal.

Na actual sociedade da informação e do conhecimento, devido à concorrência de múltiplas solicitações para a ocupação do tempo, pode tornar-se mais difícil conquistar os cidadãos para os incomparáveis benefícios da prática da leitura, sobretudo do livro. Mas, apesar da presença de eventuais factores negativos, a experiência tem vindo a demonstrar que é possível transformar alguns destes factores, como por exemplo as novas tecnologias, em potenciais aliados. E a experiência também tem mostrado que intervenções consistentes e adequadas podem ampliar o efeito dos factores positivos, como se tem verificado em tantos países que desenvolvem projectos de leitura e literacia e avaliam os respectivos efeitos (Santos e Neves *et al.* 2007).

Leitura e literacia são dois conceitos em estreita interligação, sobre que importa reflectir. Stripling (1992) sublinha que:

“Ser capaz de ler não define a literacia no complexo mundo de hoje. O conceito de literacia inclui a literacia informática, a literacia do consumidor, a literacia da informação, a literacia visual. Por outras palavras, os adultos letrados devem ser capazes de obter e perceber a informação em diferentes suportes. Além do mais, compreender é a chave. Literacia significa ser capaz de perceber bem ideias novas para as usar quando necessárias. Literacia significa saber como” (Newsletter 3, RBE, p.1).

Aceder, avaliar e utilizar eficazmente a informação apresentada em diversos suportes é uma competência necessária e imprescindível a todos os indivíduos. O Currículo Nacional do Ensino Básico, em relação às Competências Essenciais a desenvolver, salienta que “Leitura é o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificação para extrair informação e construir conhecimento. E, no que respeita às competências de literacia, o Currículo Nacional preconiza, nomeadamente:

“O desenvolvimento da capacidade de tomar decisões informadas, ou seja, a capacidade de seguir uma estratégia de pesquisa para localizar e avaliar a informação mais relevante para um dado assunto; O desenvolvimento da capacidade de utilização da biblioteca e dos seus serviços; O desenvolvimento da capacidade de como e onde se pode encontrar a informação; O desenvolvimento da capacidade de avaliar se a informação é relevante; O desenvolvimento da capacidade de avaliar se a informação responde à necessidade que motivou a sua procura”.

No entanto, é do conhecimento geral que a população portuguesa apresenta baixos níveis de literacia. Na justificação do programa do Plano Nacional de Leitura (PNL), o qual constitui uma resposta institucional à preocupação relacionada com os baixos níveis de literacia que se verificam no nosso país, estão indicados os resultados globais dos estudos nacionais e internacionais realizados nas últimas duas décadas sobre esta matéria. Os resultados destes estudos demonstram que a situação de Portugal é preocupante, revelando baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar. De entre os referidos estudos, salienta-se o PISA (Programme for International Student Assessment)

“lançado pela OCDE em 1997 para medir a capacidade de os jovens de 15 anos usarem conhecimentos na vida real. Os resultados relativos à avaliação de níveis de leitura (literacia de leitura 1) revelam que Portugal se encontra numa situação muito desfavorável “. ¹¹

Também Amaro 2004, refere em relação aos níveis de literacia que

“o perfil geral da população portuguesa é bastante fraco – quase metade da população portuguesa encontrava-se no nível 0 ou 1 de literacia; que as competências de literacia se distribuem desigualmente pela população adulta bem como quanto mais elevada é a escolaridade, mais elevado tende a ser o nível de literacia apesar de nem todas as pessoas com o mesmo grau de ensino apresentarem um nível de literacia idêntico” (p.40).

Hannon (1995), considera a competência de literacia como “a capacidade de utilizar a linguagem escrita para interpretar e exprimir significado” (p. 2). E Bohla, já em 1984, salientava que literacia:

“é a capacidade de uma pessoa codificar e decodificar, suavemente, sem esforço e com compreensão, um vivo e crescente sistema de transformações simbólicas da realidade, incluindo palavras, números, notações, esquemas, diagramas, e outros sinais [...] que se tornaram todos parte da linguagem visual de um povo e assim acabaram por ser colectiva e democraticamente partilhados tanto pelos especialistas como pelos não especialistas”.

Benavente (1996) refere-se à literacia como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana. Trata-se de capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos, de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal). Segundo Callison (2003), literacia envolve competências diversificadas:

“A utilização de competências em informação e dos média para responder a novas situações de necessidade de informação; O uso das tecnologias de informação e comunicação para obter, seleccionar, analisar e inferir conclusões a partir da informação; O pensamento crítico para retirar conclusões da informação e pensamento criativo para a expressão e aplicação destas conclusões nas tomadas de decisão; O domínio de múltiplas estratégias e níveis de avaliação de forma a responder a diferentes necessidades de informação no meio académico, laboral e pessoal”.

¹¹ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/apresentacao.php?idDoc=3>

A transversalidade destas competências é evidente e, neste sentido, o seu desenvolvimento pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência. Segundo a International Association of School Librarianship (IASL), tais competências:

“constituem ferramentas de aprendizagem ao longo da vida, induzindo o desenvolvimento cognitivo do aluno. A literacia da informação deve ser integrada transversalmente no currículo. As aprendizagens tornam-se mais significativas quando operacionalizadas de forma interdisciplinar e/ou ligadas a necessidades ou problemas da vida real” (p. 1).

Stripling (op. cit) fala-nos do tipo de literacia que interessa hoje na sociedade em que vivemos - a literacia da informação – que pressupõe processos de aprendizagem através dos quais “se identifica uma necessidade ou se define um problema; procura recursos eficazes; reúne e consome informação; analisa e interpreta a informação: sintetiza e comunica com eficácia a informação e avalia o processo”. De acordo com esta mesma fonte, os requisitos básicos para o desenvolvimento de competências de um indivíduo são saber procurar, avaliar e usar a informação sempre que necessário. Tais requisitos:

“justificam a integração da literacia da informação no currículo escolar, diminuindo a lacuna existente entre sala de aula e biblioteca, ou seja, estimulam os estudantes ao uso dos recursos informacionais de forma contextualizada a fim de inculcar neles o hábito de procurar e utilizar a informação e a biblioteca para a aprendizagem e a resolução de problemas” (p. 115).

Contudo, o acesso à informação não garante a aprendizagem (Zhang & Quintana, 2005). Interessa estimular nos alunos actividades cognitivas diversificadas, como leitura, criação de resumos, discussão, escrita, reflexão, sintetização de informação, e não permitir que estes tenham uma postura passiva perante a informação pesquisada sobre determinado tema. Neste sentido, a biblioteca na era digital necessita de colaboração, comunicação e partilha de conhecimentos, o que implica mudanças significativas nas relações interpessoais, essencialmente, ao nível dos docentes e destes com as famílias. Tais mudanças podem não ser fáceis de realizar, uma vez que se baseiam na alteração de percepções, sentimentos e entendimentos profundamente enraizados (Rodrigues *et al.*, 2003).

Embora alguns autores relevem de forma explícita a literacia da informação, segundo outros estamos no tempo das multiliteracias. Estas incluem, entre outras: literacia da

informação, científica, matemática, digital, ambiental, técnica. Isto é, na sociedade actual, o termo literacia assume proporções muito abrangentes e relevantes.

No entanto, e como refere Doyle (1994), ao contrário de outras literacias, que podem evidenciar-se através de aspectos comportamentais específicos, a literacia da informação é uma competência inclusiva, sendo uma condição essencial ao seu desenvolvimento das restantes literacias.

Assim, desenvolvemos o nosso estudo no âmbito das competências da literacia da informação uma vez que estas são hoje consideradas fundamentais na construção da autonomia, na aprendizagem ao longo da vida e no exercício da cidadania. Como refere Tomé (2008) “a literacia da informação, enquanto capacidade para aceder e usar, de forma intencional e efectiva, a informação de variados suportes, constitui-se como a competência de sobrevivência para os cidadãos na Sociedade da Informação” (p. 95).

2.2. Pesquisa da informação e uso das TIC

O Currículo Nacional considera necessário que, no final da educação básica, os alunos tenham adquirido a capacidade de “pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável” (p.15). E como forma de operacionalizar esta competência básica indica que a mesma deve ser considerada de forma específica, mas também transversalmente a todo o currículo. A biblioteca escolar desempenha aqui um papel fundamental, no contributo que pode e deve dar para o desenvolvimento de competências básicas dos alunos. Por exemplo, até ao final do 1º CEB, está prevista a aquisição de técnicas elementares da pesquisa, as quais serão fundamentais para o desenvolvimento do saber em outros ciclos de ensino, bem como ao longo da vida. Assim, a acção da biblioteca, em estreita articulação com o ensino na sala de aula, deve promover desenvolvimento de competências ligadas à pesquisa, o que implica, para além de leitura e descodificação do texto escrito em diferentes suportes, ser capaz de observar, registar informação, formular hipóteses, analisar dados, sintetizar, formular conclusões, apresentação resultados.

Nesta perspectiva, toda a escola, em sintonia com a biblioteca escolar, deve assumir um modelo de desenvolvimento de competências centradas na pesquisa da informação. Muitas escolas já se identificam e põem em prática o modelo de pesquisa Big 6 (¹²),

¹² <http://www.big6.com/> (1987) Michael B. Eisenberg e Robert E. Berkowitz

modelo este inclui seis etapas principais: (i) definição de tarefas; (ii) estratégias de pesquisa de informação; (iii) localização e acesso; (iv) utilização da informação; (v) síntese; (vi) avaliação. Esta metodologia de trabalho permite aos alunos o desenvolvimento de processos de estudo baseados na investigação para uma melhor e mais fácil aquisição de competências de leitura e de pesquisa da informação.

O Currículo Nacional sugere um conjunto de actividades educativas nas quais se enquadra a acção da biblioteca escolar, nomeadamente: actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses...), o domínio de metodologias de estudo (tais como: sublinhar; tirar notas e resumir), a transformação da informação oral e escrita em conhecimento, a comunicação de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados. E, como Alçada (2005) salienta, “estimular o prazer de ler é pois a pedra de toque de esforço pedagógico que procure desenvolver a literacia. E é também o ponto fulcral da BE” (p. 5).

Nesta perspectiva, relevamos as palavras de Dagge (2006), quando afirma que “a promoção do gosto pela leitura e da capacidade de utilização efectiva e crítica dos recursos informacionais colocados à disposição dos alunos é uma premissa que qualquer professor assume (deve assumir) como inerente ao sistema educativo” (p.1).

A utilização adequada dos recursos informacionais pelos alunos é particularmente relevante no nosso país, como meio de aprendizagem e como preparação para a vida adulta. Um estudo recente, realizado por Santos e Neves *et al.*, mostra que a maioria dos portugueses não utiliza o computador, mas aqueles que o usam, fazem-no com valores muito expressivos, a um ritmo diário ou quase. Por sua vez, a utilização da Internet (87% dos que usam o computador), é feita muito especialmente em situações de lazer, cumulativamente ou não com os contextos de estudo e profissionais, e maioritariamente a partir de casa, cumulativamente ou não com o local de trabalho ou com o local de ensino. Quanto às razões da sua utilização, destacam-se a procura de indicações úteis e a comunicação com familiares. Do ponto de vista da caracterização social, mais uma vez se verifica o peso, entre os utilizadores, daqueles mais escolarizados, mais jovens e abrangendo a quase totalidade dos estudantes (95% usa computador e Internet).

3. Colaboração *da e com a família*

A promoção do gosto e do hábito de leitura constitui um alicerce do sucesso escolar e educativo e como tal é necessário identificar as áreas de intervenção para se alcançar esta meta. A família e a Escola são de facto áreas de intervenção prioritária. Se por um lado é necessário cultivar a pedagogia do prazer na escola, não menos necessário será o papel da família em todo este processo. De realçar que o papel da família é da maior importância e desde muito cedo. Balça (2008), reforçam esta ideia quando afirma:

“De facto, a criança, antes de entrar para o 1º ciclo, ainda não descodifica o código linguístico, mas torna-se leitora e apropria-se da leitura através da mediação da família. Assim, a família cumpre um desígnio capital na emergência de práticas de literacia entre os mais novos e, conseqüentemente, na formação de crianças leitoras” (p. 1).

A formação de crianças leitoras começa muito cedo, sendo a família a primeira instituição a promover e a colaborar nessa formação. Ler histórias para os filhos é importante, não só para tentar criar neles o hábito da leitura, mas, principalmente, porque esses momentos fortalecem os laços afectivos, aproximando pais e filhos.

Neste pressuposto apresentaremos alguns estudos que põem em evidência o papel da família, na formação do gosto pela leitura e de hábitos de leitura:

Gómez del Manzano (1988) afirma que “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura” e vai mais longe, ao assegurar que, “sem o auxílio dos pais, são poucas as probabilidades de se desenvolver na criança uma atitude favorável em relação à leitura” (2000). Segundo Sousa & Gomes (1994) e Gomes (1996) citado por Paiva,

“um leitor forma-se desde o berço. Nestes primeiros anos de vida da criança, o livro deveria fazer parte do seu mundo, como mais um brinquedo ou como mais um jogo, fazendo a criança descobertas sucessivas e enriquecedoras em redor do livro, com o auxílio dos adultos” (p. 48)

A mediação da leitura é uma responsabilidade partilhada entre a família e a Escola, ou seja, a família no que refere à convivência com os livros, na cumplicidade que se no dia-a-dia em ambiente familiar e no acompanhamento dos pais no processo

ensino/aprendizagem. Por sua vez a Escola na medida em que tem o dever de cumprir a sua missão e nela desenvolver o prazer de ler.

No âmbito familiar, ver os pais a ler destaca-se das demais memórias. A existência de incentivos à leitura enquanto criança é maioritária entre os inquiridos de um estudo realizado por Santos e Neves *et al.* Esses incentivos são feitos sobretudo no contexto familiar, pelos pais, em particular pela mãe, mas há que não esquecer, no contexto educativo, pelos professores. Os modos de incentivo são diversos, nomeadamente pedir à criança para ler em voz alta. Em muitos casos, os incentivos estão mais associados aos locais de acesso aos livros (bibliotecas, livrarias) ou ao contacto com o objecto livro e com os seus conteúdos. Globalmente considerados, os incentivos estão directamente relacionados com o capital escolar familiar: quanto mais qualificado o núcleo familiar mais os incentivos familiares (2007).

Ao exercer a sua função de motivar para a leitura, a família proporciona o desenvolvimento de capacidades fundamentais ao ensino/aprendizagem. Assim, as crianças acabam por gostar de ler, desenvolvem-se melhor, têm mais interesse pela escola e são bons alunos.

Se a família pode proporcionar um tão variado leque de potencialidades não se pode desvalorizar o papel que ela tem nos primeiros contactos com a escrita e na valorização da mesma. Como refere Hannon (1995) citado por Mata, através destes contactos “qualquer criança pode aprender coisas sobre a literacia antes de frequentar a escola e fora da escola” (p. 66).

Mata (1999), refere que nem todas as crianças aprendem a “mesma literacia”, já que esta depende da cultura e dos valores inerentes a cada comunidade. Assim, 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 de família para família” (p. 66).

Ou seja, a biblioteca escolar “proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. (...) Na realidade, ela disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação (Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO).

Contudo, reforçamos a importância da família nesta missão com as palavras de Mata (1999):

“Todos os contactos precoces com o escrito no meio envolvente, nos jogos e brinquedos, nas interações do dia-a-dia em ambiente familiar (histórias, listas de compras, jornais, livros de histórias...), são essenciais e parte integrante do processo de aprendizagem” (p. 66).

O que leitura em família pode proporcionar é mais abrangente do que o que possamos imaginar. Como tal, Mata (op. cit.), conclui que o hábito de leitura de histórias pode “proporcionar situações e oportunidades frequentes para que os pais enquanto modelos, apesar de poderem utilizar estilos diferentes, transmitam conhecimentos básicos para a aquisição de conhecimentos e competências de literacia” (p. 73).

Num estudo sobre as iniciativas dos pais e/ou encarregados de educação no sentido de estimular as práticas de leitura dos seus filhos/educandos, sete em cada dez declaram oferecer-lhes livros adequados, iniciar o contacto destes com a leitura através de ‘livros-brinquedo’ e ler-lhes livros antes que estes tenham aprendido a fazê-lo. Uma proporção menor (cinco em cada dez) refere aconselhar os filhos/educandos a reservar tempo para ler e conversar com eles sobre os livros que lêem. De entre as iniciativas de menor adesão por parte dos inquiridos destacam-se, pela negativa, as relacionadas com as bibliotecas – participar em programas de estímulo à leitura promovidos por bibliotecas públicas (mais referidos os promovidos pelas escolas do que os promovidos pelas bibliotecas públicas) e levá-los a livrarias. (Santos & Neves *et al.* 2007).

Segundo este mesmo estudo, os pais e/ou encarregados de educação atribuem muita importância a todas as actividades de promoção de leitura na escola que lhes foram indicadas. Ainda assim, a mais valorizada é o incentivo à leitura de livros adequados à idade dos respectivos filhos/educandos (a quase metade dos inquiridos considera-o muito importante) e a menos valorizada é a promoção de sítios na Internet sobre a leitura em geral, resultado a ter em conta na medida em que poderá traduzir um ainda reduzido acesso à recente utilização das TIC em programas de promoção da leitura. Quanto à avaliação que os inquiridos fazem sobre a forma como as bibliotecas podem estimular a leitura dos filhos/educandos, os resultados mostram que, apesar da pouca frequência registada, os pais conferem um elevado grau de importância a todas as formas consideradas, com particular realce para as que contemplam a preocupação de adequação à idade, de satisfação do interesse pessoal e de apoio para desenvolver projectos escolares.

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

Parte II – Parte Empírica

Capítulo 3 – Metodologia

Capítulo 4 – Apresentação, análise e discussão dos resultados

Parte II – Parte Empírica

Capítulo 3 – Metodologia

Introdução

1. Quadro conceptual da investigação
2. Objectivos do estudo
3. Justificação das opções metodológicas
4. Amostras
 - 4.1. Caracterização das amostras
 - 4.1.1. Alunos
 - 4.1.2. Pais e/ou Encarregados de Educação
 - 4.1.3. Docentes
5. Instrumentos de medida
 - 5.1. Estudo preliminar
 - 5.1.1. Questionário a alunos
 - 5.1.2. Questionário a pais e/ou encarregados de educação
 - 5.1.3. Guião de entrevistas aos docentes
 - 5.2. Estudo Principal
 - 5.2.1. Questionário a alunos
 - 5.2.2. Questionário a pais e/ou encarregados de educação
 - 5.2.3. Guião de entrevistas a docentes
6. Procedimentos de recolha de dados
7. Tratamento de dados

Introdução

Nos capítulos anteriores destacámos os aspectos teóricos que considerámos relevantes para este nosso estudo, com o objectivo de sustentar esta investigação.

Nesta segunda parte, numa abordagem sumária, apresenta o quadro conceptual seguido dos objectivos do estudo, justificando sempre as nossas opções metodológicas e fazendo referência aos actores envolvidos, bem como os procedimentos tomados na recolha e análise de dados.

1. Quadro conceptual da investigação

No primeiro capítulo da presente dissertação abordámos a problemática da Sociedade da Informação e do Conhecimento, suas implicações na Escola e, mais especificamente, na biblioteca escolar.

Seguiu-se uma reflexão sobre o desenvolvimento de competências dos alunos, nomeadamente competências de leitura e literacia(s), com particular relevo para a pesquisa da informação. Nesta perspectiva, procurámos pôr em evidência três pilares básicos para o desenvolvimento das referidas competências: o papel da Biblioteca Escolar (BE); a articulação entre o trabalho das equipas da biblioteca (coordenador da BE e professores) e os restantes docentes; e ainda o envolvimento das famílias, quer na promoção dessas competências, quer na sua colaboração com a escola e a BE.

A literatura na área tem demonstrado a importância destes três pilares, realçando os efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos. A este propósito é importante salientar as palavras de Barroco (2002):

[...] “a escola exerce primordial importância. Dentro desta, as bibliotecas escolares aparecem indubitavelmente como um recurso privilegiado para a aquisição da competência de leitura e consequente combate à iliteracia, na medida em que fornecem aos alunos, futuros cidadãos, diversas fontes de informação, bem como as formas de as tratarem, desde a sua busca à selecção criteriosa.”
(p.14).

Um outro autor, Silva (2002), defende que as dinâmicas da BE deverão criar condições de acesso e desenvolvimento de estratégias para o acompanhamento e a formação dos seus utilizadores, destacando que é através da leitura que o aluno assimila informação, reflecte sobre ela e a utiliza. Por outro lado, “aprende modelos de comunicação, dialoga com outras épocas e culturas, com os outros e consigo próprio, visando a sua inserção no mundo, confronta e revitaliza experiências, conhecimentos, para agir activamente sobre si e intervir na vida da comunidade” (p. 466). Este autor salienta ainda que as escolas devem dinamizar a BE, tornando-a um centro de formação e um ponto de referência indispensável ao “desenvolvimento da leitura, na Escola e ao longo da sua vida” (p. 466).

Também Graça (2005) refere que o mais preocupante nas BE “não é tanto o número de volumes aí existentes, mas a sua dinamização. O objectivo principal, numa Biblioteca Escolar, deverá ser o apoio a prestar aos jovens utentes nas necessidades que evidenciem (nomeadamente no seu apoio às aulas e às aprendizagens, em geral) e na preparação e motivação para a leitura e a pesquisa de informação, pois isso irá, mais que tudo, incutir-lhes formação e marcá-los com competências que lhes serão indispensáveis pela vida fora.” (p. 160). No mesmo estudo, Graça refere que o nosso país

“é um dos mais mal cotados em quantidade de Bibliotecas e sobretudo no número de volumes que elas contêm, e nas consequências que isso acarreta. Isto apesar de já se ter compreendido [...] que é intensa a relação entre a Biblioteca e as aprendizagens dos alunos, e que a melhoria no funcionamento das Bibliotecas constituiria um desempenho mais relevante dos alunos, na escola, e mais sucesso institucional e educativo.” (p. 159).

No que diz respeito ao equipamento/dotação da BE, não podemos ignorar que a falta de qualidade do mesmo pode contribuir para o “insucesso escolar e educativo dos alunos, já no presente, e, quando adultos, para a sua falta de gosto e motivação para a leitura e insucesso em literacia.” (Graça, op.cit, p. 159).

Contudo, e apesar de o Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares (RBE) disponibilizar um conjunto de instrumentos que permitem aferir o desempenho da BE ao nível das aprendizagens dos alunos, bem como o impacto que exerce nos resultados escolares, são escassos os instrumentos, normalizados e validados, construídos especificamente para a população escolar do 1º CEB.

A este propósito, também Lino (2002, citado por Barroco, 2004) refere que a BE é um espaço propício à aprendizagem, onde são delineadas estratégias e actividades que contemplam a leitura e a literacia como prioridades:

“ A leitura está intimamente ligada com a formação dos indivíduos. Ela é para o espírito, “a mais nobre das distrações, sobretudo a mais enobrecedora, pois só a leitura e o saber conferem ‘as boas maneiras’ do espírito. Há que lutar contra o comodismo em que a nossa sociedade se encontra relativamente a ela – como confirma, por exemplo, o Estudo de Eduardo de Freitas e outros, ao apurar que 92% dos inquiridos, ao serem

interrogados sobre se gostariam de melhorar as suas capacidades de leitura, consideraram que o que sabem já lhes é suficiente.” (p. 466).

Constituindo a BE um pólo dinamizador da Escola, enquanto espaço de acesso aos mais variados recursos, e sendo estes fundamentais para o sucesso educativo dos alunos, cabe aos órgãos de gestão pedagógica e administrativa definir o seu papel no contexto da organização escolar e a relação que deve desenvolver com a Comunidade Educativa.

A importância do desenvolvimento de capacidades de aprender a aprender é um desafio hoje assumido por todos – docentes, pais, cidadãos em geral. Sobre este assunto salientamos as palavras de Graça (2005):

“Mais que fazer com que os alunos aprendam isto ou aquilo (por mais que isso seja importante), há que desenvolver os maiores esforços para que eles desenvolvam competências para que, uma vez alterados os conhecimentos que hoje lhes são dados como actuais, eles não se sintam embaraçados e consigam adaptar-se, aprender de novo, reaprender e integrar-se nos novos padrões de conhecimento instituídos.” (p. 12).

É nesta linha de pensamento que assumimos que a BE pode constituir um suporte estratégico e dinâmico deste novo desafio, se tivermos consciência do seu papel dentro da escola.

Conforme o prescrito no Manifesto das Bibliotecas Escolares da UNESCO (1999), a missão da BE cumpre-se quando “disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação.” (p.1).

Conscientes desta realidade, e face às considerações já efectuadas na parte teórica, delineámos os objectivos do nosso estudo, que apresentamos de seguida.

2. Objectivos do estudo

Os objectivos do presente trabalho abarcam dimensões relativas às dimensões/constructos em estudo, e que envolvem uma amostra diferenciada constituída por três grupos distintos: (i) alunos, (ii) pais/Encarregados de Educação e (iii) docentes.

Deste modo, procedemos à recolha de diferentes conjuntos de dados tendo em vista conhecer as representações de cada um daqueles grupos relativamente à BE, nomeadamente quanto à qualidade dos serviços que presta, à sua influência nas aprendizagens e, sobretudo, no desenvolvimento da leitura.

Foram também recolhidos dados com o intuito de analisar os hábitos de leitura dos alunos e perceber como realizam trabalhos de pesquisa na BE.

Dada a importância da cooperação da BE com os docentes, as famílias e as entidades externas à Escola/Agrupamento, propusemo-nos ainda apreciar as representações dos pais em relação à leitura em contexto familiar, bem como as dos docentes quanto à articulação com o currículo e ao envolvimento com outras entidades.

Assim, são objectivos gerais do nosso estudo:

- Conhecer as representações dos alunos em relação à qualidade do serviço prestado pela BE;
- Perceber quais os hábitos de leitura dos alunos;
- Perceber se a utilização da BE influencia ou não os hábitos de leitura dos alunos;
- Apreciar de que forma os alunos realizam trabalhos de pesquisa na BE;
- Conhecer as representações dos pais em relação à BE e aos serviços que presta;
- Analisar os hábitos de leitura em contexto familiar;
- Comparar as representações dos pais com a BE e os hábitos de leitura em contexto familiar;
- Conhecer as representações dos docentes em relação ao papel da BE em articulação com o currículo e ao contributo daquela para a promoção de hábitos de leitura;
- Compreender a percepção dos docentes em relação à importância da articulação da BE com outras entidades da comunidade educativa;
- Comparar as representações dos docentes com a BE e o desenvolvimento do currículo.

Através de uma abordagem quantitativa, que explicaremos no presente capítulo, desenvolvemos o presente estudo com base nas dimensões da BE relacionadas, não apenas com os recursos de que dispõe, mas sobretudo com o fim a que se destina – promoção das aprendizagens dos alunos. Nesta perspectiva, definimos os objectivos específicos que norteiam o nosso estudo, integrando-os nos respectivos objectivos gerais.

- Conhecer as representações dos alunos em relação à qualidade do serviço prestado pela BE:
 - Perceber a influência das variáveis género e ano de escolaridade na utilização da BE;
 - Identificar as actividades realizadas na BE por iniciativa própria (em livre acesso);
 - Analisar o interesse pelas actividades que a BE oferece ao grupo turma;
 - Perceber o grau de importância atribuído às diferentes actividades;
 - Analisar de que forma avaliam os recursos da biblioteca e o serviço prestado.
- Perceber quais os hábitos de leitura dos alunos:
 - Avaliar a influência das variáveis género e ano de escolaridade nos hábitos de leitura dos(as) alunos(as);
 - Identificar as razões porque gostam e não gostam de ler;
 - Identificar o tipo de materiais que gostam de ler;
 - Perceber os critérios em que se baseiam para seleccionar as suas leituras;
 - Conhecer o tipo de leituras que fazem;
 - Observar a frequência com que pedem aos pais para lhes lerem.
- Apreciar de que forma os alunos realizam o trabalho de pesquisa na BE:
 - Avaliar a influência das variáveis género e ano de escolaridade nas pesquisas que os(as) alunos(as) realizam;
 - Identificar o tipo de materiais que consultam;
 - Observar os mecanismos de procura de materiais na BE utilizados pelas crianças;
 - Conhecer a frequência de utilização do índice dos livros;
 - Observar se utilizam diversas fontes;
 - Perceber os critérios que presidem à selecção das fontes;
 - Compreender como tratam a informação recolhida;

- Observar se utilizam os computadores na BE;
- Identificar o tipo de tarefas que realizam com os computadores;
- Perceber se existem dificuldades na utilização dos computadores;
- Observar a quem pedem ajuda para superar as dificuldades.
- Perceber se a utilização da BE influencia ou não os hábitos de leitura dos alunos
- Conhecer as representações dos pais em relação à BE e aos serviços que presta:
 - Avaliar a influência das variáveis idade e formação dos pais/Encarregados de Educação nas relações que estabelecem com a BE;
 - Perceber os motivos subjacentes à frequência da BE;
 - Verificar o grau de participação em actividades dinamizadas pela BE;
 - Identificar actividades em que prestam contributos específicos à BE;
 - Perceber a importância que atribuem à BE nas aprendizagens dos filhos;
 - Conhecer como percebem a relação entre a frequência da BE pelos filhos e os resultados escolares;
 - Observar como avaliam os serviços da BE.
- Analisar os hábitos de leitura em contexto familiar:
 - Perceber a influência das variáveis idade e formação dos pais/Encarregados de Educação nos hábitos de leitura em contexto familiar;
 - Perceber o significado que atribuem à leitura;
 - Verificar se existe o hábito de ler em família;
 - Conhecer o tipo de leitura mais frequente em família (jornais, revistas, livros, etc.);
 - Identificar os suportes de leitura mais utilizados (livro, não livro, internet, etc.);
 - Identificar as circunstâncias em que se criam momentos de leitura (ao deitar, para ajudar nos trabalhos de casa, quando requisitam livros na BE, etc.);
 - Observar a frequência com que adquirem obras/livros para os filhos;
 - Conhecer as razões para a aquisição de livros e outros suportes de leitura.
- Comparar as representações dos pais com a BE e os hábitos de leitura em contexto familiar
- Conhecer as representações dos docentes em relação ao papel da BE em articulação com o currículo e ao contributo daquela para a promoção de hábitos de leitura:

- Avaliar de que forma os docentes concebem a influência da BE nos resultados escolares dos alunos;
- Identificar actividades da BE que consideram mais pertinentes para a promoção de aprendizagens;
- Compreender o que pensam sobre o papel da BE na promoção de actividades de âmbito interdisciplinar;
- Perceber como associam a BE ao desenvolvimento do currículo;
- Apreciar a sua concepção de leitura (uma obrigação, um prazer, etc.);
- Avaliar as estratégias que utilizam para desenvolver hábitos de leitura nos alunos;
- Compreender como valorizam o papel dos órgãos de gestão pedagógica na promoção dos hábitos de leitura dos alunos;
- Perceber como valorizam as dinâmicas da Escola/Agrupamento para a promoção da BE.
- Compreender a percepção dos docentes em relação à importância da articulação da BE com outras entidades da comunidade educativa:
 - Identificar as parcerias e outras colaborações interinstitucionais que envolvem a BE;
 - Analisar os objectivos visados pelas parcerias e colaborações já existentes;
 - Conhecer as actividades mais significativas das parcerias e colaborações em curso;
 - Conhecer as sugestões sobre novas parcerias.
- Comparar as representações dos docentes com a BE e o desenvolvimento do currículo.

3. Justificação das opções metodológicas

As Bibliotecas Escolares são hoje uma realidade na vida das escolas e, cada vez mais, um recurso efectivo para o sucesso educativo. A biblioteca escolar representa hoje um espaço educativo de transcendental importância para o processo de ensino aprendizagem (RBE, 2010). É um recurso, que embora implícito na organização escolar, exige cada vez maior atenção por parte dos órgãos de chefia, bem como dos órgãos de gestão pedagógica e docentes, para a inclusão da sua efectiva utilização no ensino/aprendizagem.

No nosso entender, uma alteração das concepções do professor em relação ao trabalho colaborativo com a BE poderá influenciar as suas práticas pedagógicas e reduzir o distanciamento entre um ideal de biblioteca escolar com funções formativas e educativas.

Apesar dos grandes esforços sentidos ao longo de décadas em inovar as práticas lectivas, a Escola de hoje ainda vive muitas vezes à sombra daquela imagem que Freire (2007) referia nas suas palavras:

“apesar da defesa de um ensino centrado na actividade do aluno, no desenvolvimento da sua capacidade de auto-aprendizagem e de inter-relacionamento dos diferentes saberes, defendidos num paradigma da educação que se pretende humanista, continuamos a perceber a existência de práticas lectivas fortemente expositivas e disciplinarmente centradas, que elegem o manual como instrumento de trabalho principal (por vezes único), como se nele estivesse contido um saber inquestionável e bem definido, mais característico do paradigma racional da educação.” (p. 10).

Tal como referimos anteriormente, a nossa problemática remete para a necessidade de conhecer as representações que alunos, docentes e pais e/ou encarregados de educação têm da Biblioteca Escolar em relação a um conjunto de dimensões.

Através destas representações foi nossa intenção, por um lado, conhecer os hábitos de leitura dos alunos, a metodologia de trabalho adoptada na biblioteca escolar no apoio ao currículo e o entendimento que todos os intervenientes fazem da sua importância nas aprendizagens dos alunos. Por outro lado, pretendemos perceber o trabalho articulado entre a biblioteca escolar e a sala de aula ao serviço do currículo, bem como o impacto

deste recurso na comunidade educativa, especificamente através das representações de pais e/ou encarregados de educação.

Pela natureza dos fenómenos e das variáveis em presença, e pela impossibilidade de aplicação dos procedimentos característicos de um plano experimental – os quais, considerando o seu grau de controlo e causalidade, se apresentam desadequados ao fenómeno em estudo, remetemos a presente investigação para o paradigma quantitativo (Almeida & Freire, 2003). Neste sentido, procurámos compreender os fenómenos, no sentido de encontrar a explicação para comportamentos humanos por referência a outros constructos ou variáveis internas ou externas (Almeida & Freire, 2003).

Os objectivos da investigação quantitativa, como Carmo e Ferreira (1998) afirmam, “consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias.” (p.178). No presente trabalho, centramo-nos essencialmente na descrição dos comportamentos.

Em relação à natureza descritiva do nosso estudo, Pina (2006) refere que um estudo descritivo é aquele que ambiciona estimar parâmetros de uma população, nomeadamente proporções, médias, etc., centrando-se essencialmente numa "fotografia" da situação. Este tipo de estudos assume importância fundamental, por constituírem o primeiro passo de uma investigação, uma vez que deles nascem, muitas vezes, as hipóteses que poderão ser exploradas em estudos mais complexos.

A este propósito, Carmo e Ferreira (1998) referem que uma investigação descritiva “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação [...] e que a informação recolhida pode dizer respeito, por exemplo, a atitudes, opiniões, dados demográficos, condições e procedimentos.” (p.213).

Optámos por um estudo descritivo e exploratório, pois pretendia-se observar e avaliar as percepções dos grupos de alunos, pais/encarregados de educação e docentes relativamente à cultura organizacional da BE e competências dos alunos.

Ainda a acrescentar que “o investigador não pretende modificar a situação, mas compreendê-la tal como ela é [...] apoia-se numa “descrição grossa” *thick description*, isto é, factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa do seu objecto de estudo.” (Ponte, 1994, p. 5).

O nosso propósito é que o trabalho exploratório a que nos propusemos, possa vir a contribuir como estudo piloto de uma investigação em larga escala.

4. Amostras

Um aspecto essencial numa investigação é a definição da amostra ou dos grupos de participantes a considerar. Neste momento, devemos ter presentes duas condicionantes:

- A impossibilidade de serem considerados todos os sujeitos;
- A necessidade de, não sendo inquiridos todos os sujeitos, os resultados poderem ser ampliados a outros grupos com características semelhantes.

Sobre este aspecto da investigação Almeida e Freire (2000) referem que:

“o recurso da investigação a amostras de acontecimentos ou de indivíduos é prática corrente. É economicamente inviável, estatisticamente desnecessária e humanamente impossível considerar na investigação todos os indivíduos (Miranda, 1983). Acresce que qualquer outro procedimento poderia levar a que, quando se concluísse a observação do universo, já os primeiros dados estariam desadequados, ou que para testar algo se tivesse que incomodar toda a gente.” (p. 100).

Relativamente ao tamanho da amostra Almeida e Freire (2000) afirmam que:

“Para estimar o tamanho da amostra necessitamos conhecer o nível de confiança que queremos que os dados possuam (geralmente opta-se por um nível de confiança de 95 ou 99%, e um erro de estimativa máximo de 5% ou 1%). De acordo com Krejcie & Morgan (1970) é possível ter uma estimativa do valor de n da amostra, conhecido o N do universo, para uma probabilidade de erro nunca superior a 5%.” (p. 107).

A representatividade e a significância da amostra impõem aqui alguma reflexão. Sobre este assunto, Almeida e Freire (2000) defendem que a significância se refere aos efectivos da amostra e a representatividade à qualidade da mesma. A representatividade é essencial, ou mesmo a condição mais importante numa investigação, principalmente quando se pretendem generalizar à população os resultados obtidos com uma amostra.

No caso do presente estudo, por questões de ordem profissional e pessoal, foi seleccionado um Agrupamento de Escolas de uma cidade do sul do País. Assim, e de acordo com Hill e Hill (2005), podemos considerar que o método de amostragem não probabilística por conveniência foi a nossa opção por os casos escolhidos serem os mais facilmente disponíveis e ter a vantagem de ser rápido, fácil e barato. No entanto, estamos conscientes que, em rigor, os resultados e as conclusões só se aplicam à

amostra, não podendo ser extrapolados com confiança para o Universo. Isto porque não há garantia de que a amostra seja razoavelmente representativa do Universo.

De referir que o Agrupamento é constituído por duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo a Escola A a que tem o maior número de alunos e na escola sede o 2º e 3º Ciclos. Este Agrupamento abrange escolas geograficamente muito próximas dentro da cidade de Faro.

A arquitectura das duas escolas do 1º CEB é uma construção do Plano Centenário, tendo já sido requalificadas com novas instalações. A Escola dos 2º e 3º ciclos é de construção recente.

O Agrupamento de Escolas envolve actualmente 1423 alunos, 149 docentes e 45 funcionários.

Segue-se a distribuição da população do Agrupamento por ciclos de ensino.

Tabela 1 – Distribuição da população do Agrupamento por ciclos de ensino

População	1º CEB		2º Ciclo	3º Ciclo	Total
	Escola A	Escola B			
				Escola sede	
Alunos	424	274	317	408	1423
Docentes	27	18	47	57	149
Não docentes	6	2		37	45
Total	457	294		866	1617

A nossa amostra incidiu sobre o grupo de alunos, professores e pais/encarregados de educação da Escola que designámos A, do 1º CEB, pelo facto de esta possuir BE e ser conhecido um trabalho continuado das actividades da BE em articulação com a sala de aula, bem como outras parcerias dentro e fora do agrupamento.

A população da Escola A é constituída por um total de 424 alunos, 27 docentes e seis funcionários (Tabela 1).

Integram a amostra a totalidade dos alunos do 1º e do 4º anos, respectivamente 104 e 108, a totalidade dos docentes dos respectivos anos de escolaridade (10) e 68,4% dos pais/encarregados de educação dos alunos inquiridos (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição da amostra em função da população

		População	População %	Amostra	Amostra %
Alunos	1º Ano	104	23.96	104	30.26
	4º Ano	108	24.88	108	31.40
Docentes	1º Ano	5	1.15	5	1.45
	4º Ano	5	1.15	5	1.45
Pais	1º Ano	104	23.95	59	15.69
	4º Ano	108	24.91	86	19.75
Total		434	100.00	367	100.00

No que diz respeito aos alunos, foram considerados os 1º e 4 anos de escolaridade, na medida em que se trata de momentos decisivos do seu percurso escolar (momentos de transição).

A primeira transição do pré-escolar para o 1º ciclo é crucial na vida do aluno uma vez que “a mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (DEB/NEP, 1987, p.89) e que também tem que ter em conta o modo “como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações” (Portugal, 1998, p. 17).

A descoberta das relações consigo próprio, com os outros e com os objectos permite a compreensão da criança agilizando o seu pensamento e preparando-a para os outros níveis do sistema educativo. Assim, é conferido à Escola o papel de agente socializador uma vez que, de acordo com Lourenço (2006), é “através do currículo escolar que são transmitidos valores sociais e ideais necessários à transformação da criança num ser “útil” à sociedade.” (p. 64).

A escolha do grupo de alunos que delimitámos neste estudo (1º e 4º anos) justifica-se por se tratar de anos de início da escolaridade e de fim de ciclo (mais concretamente, de final do 1º CEB).

No que se refere aos docentes, foram considerados por serem intervenientes activos no processo educativo. Para além disso, poderão dar um contributo significativo relativamente à aquisição das competências dos alunos na leitura e na pesquisa da informação, bem como sobre a influência nos resultados escolares.

Considerámos ainda pertinente a integração de pais e encarregados de educação, por serem responsáveis pelo percurso escolar dos seus filhos e pelo envolvimento nas tarefas de aprendizagem, as quais, no nosso entender, podem influenciar os seguintes aspectos:

- **Hábitos de leitura das famílias;**
- **Importância atribuída à escola;**
- **Acompanhamento que fazem aos seus filhos ao longo do percurso escolar.**

Ao finalizarmos este ponto não podemos deixar de referir as palavras de Almeida e Freire (2000), relativamente a alguns princípios relacionados com a representatividade de uma amostra e que, de algum modo, tivemos em consideração. São eles o conhecimento prévio das características da população relevantes para o estudo em questão; o conhecimento da distribuição da população por tais características identificadas (variáveis); e a utilização de um procedimento correcto de amostragem.

Os inquéritos por amostragem têm como objectivo estudar a amostra e tirar conclusões válidas acerca da população. Desta forma, consideramos a nossa opção uma forma mais ou menos segura para que a amostra forneça uma boa estimativa dos parâmetros que se desejam conhecer da população (Agrupamento).

Por razões de ordem prática, e para uma melhor compreensão das especificidades de cada grupo, segue-se a apresentação separada das principais características sócio-demográficas das três amostras constituídas.

4.1. Caracterização das amostras

Para caracterizar as amostras deste estudo, foi considerado um conjunto de variáveis, tendo em vista possibilitar uma melhor compreensão dos resultados encontrados em relação a cada um dos instrumentos utilizados.

Recordamos que cada amostra foi organizada de acordo como ano de escolaridade dos alunos, docentes e pais e/ou encarregados de educação.

4.1.1. Alunos

Relativamente a estes participantes apresentamos de seguida a distribuição em função do ano e género.

Tabela 3 – Distribuição dos alunos em função do ano e género

	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
1º Ano	59	52.7	45	45.0	104	49.1
4º Ano	53	47.3	55	55.0	108	50.9
Total	112	100.0	100	100.0	212	100.0

No que diz respeito às variáveis ano e género, a percentagem de alunos do género masculino é ligeiramente superior (52.7%) à do género feminino no 1º ano, enquanto que no 4º ano se observa precisamente o contrário.

No que refere às idades dos alunos, no 1º ano a maior percentagem dos alunos situa-se nos seis anos de idade e os do 4º ano nos 9 anos.

4.1.2. Pais e/ou Encarregados de Educação

Dos inquiridos por questionário distribuídos aos pais dos alunos (num total de 212), foram devolvidos 145 (59 - 1º ano e 86 do 4º ano) o que corresponde a 68% da amostra. Foram consideradas como variáveis de caracterização o género, a idade, a habilitações literárias e a profissão.

Pela análise da tabela verificamos que da totalidade dos 122 inquiridos, 84,4% é do género feminino, o que constitui a maioria dos sujeitos.

Em termos da variável habilitações literárias, 26% dos pais têm a escolaridade obrigatória (EO), 35% terminou o Ensino Secundário (ES), 6% o Bacharelato (B), 25% a Licenciatura (L) e 6% outro grau académico (OGA).

Relativamente à variável idade 9,5% dos pais situam-se entre os 20-30 anos, 63,3% entre os 31- 40 anos e 24,5% acima dos 40 anos.

As idades dos pais dos alunos inquiridos distribuem-se entre os 20 e os 50 anos, sendo o valor mais comum 38, 20 anos (Mo=38.20).

Tabela 4 – Distribuição da variável ano por domínio da formação, género e idade

	Género	Idade	Formação					Total
			EO	ES	B	L	OGA	
1º Ano	F	20 - 30 Anos	4	4	-	-	-	8
		31 - 40 Anos	6	11	5	5	2	29
		mais de 41 Anos	3	2	-	2	1	8
	Total		13	17	5	7	3	45
	M	31 - 40 Anos	1	1	-	2	-	4
		mais de 41 Anos	3	-	-	1	1	5
Total		4	1	-	3	1	9	
4º Ano	F	20 - 30 Anos	3	-	-	1	-	4
		31 - 40 Anos	8	15	3	14	2	42
		mais de 41 Anos	4	5	-	3	-	12
	Total		15	20	3	18	2	58
	M	31 - 40 Anos	-	3	-	1	-	4
		mais de 41 Anos	-	2	-	2	2	6
Total			5		3	2	10	
Totais			32	43	8	31	8	122

Tabela 5 – Distribuição da variável ano por profissão

	Profissão				Total	
	TCP	%	TCO	%	%	
1º Ano	6	28.57	46	41.44	52	39.39
4º Ano	15	71.43	65	58.56	80	60.61
Total	21	100.00	111	100.00	132	100.00

Legenda: TCP – trabalhador por conta própria

TCO – trabalhador por conta de outrem

No que diz respeito à profissão, a maioria dos pais (84%) trabalha por conta de outrem (TPO) e apenas 16% trabalha por conta própria (TCP).

4.1.3. Docentes

No que se refere aos docentes, foram consideradas como variáveis de caracterização o género, a idade, o tempo de serviço e a formação profissional de base.

Os docentes entrevistados (N= 10) são predominantemente do género feminino (apenas um do género masculino). A amplitude de idades dos docentes situa-se entre os 35 e os 50 anos, o que corresponde a um valor médio de 39,7 anos.

Relativamente ao tempo de serviço, apresenta uma ampla variação, sendo o valor mínimo 7 anos e o máximo 29.

Ao nível da formação, observa-se que seis docentes são licenciados, três detêm o grau de Bacharel e Complemento de Formação, e um docente detém apenas o grau de Bacharel.

5. Instrumentos de medida

Para garantir o rigor dos dados recolhidos e das conclusões da investigação, é necessário que aqueles possuam duas características fundamentais: validade e a fidelidade. Referimo-nos aos critérios de cientificidade que poderão garantir ao investigador que o resultado das observações efectuadas é o mais correcto. Sobre este assunto, Tuckman (2000) diz-nos que “a parte referente à avaliação da tarefa concentra-se em duas características ou qualidades de todas as técnicas de medida, ou seja, a validade e a fidelidade” (p.561).

O respeito pela validade e pela fidelidade garantem ao investigador a qualidade do resultado do seu trabalho. Uma investigação poderá, assim, servir de base para futuros estudos. Assim, e ainda de acordo com Tuckman (2000),“(…) o processo e as metodologias são eles próprios transmissíveis, dando aos outros investigadores a possibilidade de os contestarem e fazerem a aferição da sua validade científica” (p.19).

Também Almeida e Freire (2000) referem que “a revisão da literatura sobre a dimensão ou os parâmetros que se pretendem avaliar mostra-se importante. Também a consulta de instrumentos já construídos ou de especialistas na área se mostra uma precaução interessante” (p. 121).

Foi nesta conjuntura que iniciámos a investigação, a fim de percebermos o que já tinha sido produzido em termos de instrumentos para melhor fundamentarmos as nossas opções.

Para a construção dos instrumentos utilizados neste trabalho optámos pela realização de um estudo preliminar, onde procurámos identificar a pertinência, tanto do que se pretendia saber, como das questões a colocar.

Após este estudo avançamos para o estudo principal tendo em consideração as questões orientadoras que de seguida apresentámos:

- O que se vai avaliar?
- Para que se vai avaliar?
- Com quem se vai avaliar?

Esta linha de pensamento, segundo Almeida e Freire (2000), “não só orienta nas fases sucessivas de recolha, análise e selecção dos itens a reter na prova ou situação de avaliação, como no imediato traduz uma opção por instrumentos de medida mais circunscritos a domínios, a objectivos e a grupos específicos” (p. 120).

Importa aqui esclarecer que o que vamos avaliar se refere essencialmente a:

- Representações dos alunos em relação à qualidade do serviço prestado pela BE;
- Hábitos de leitura dos alunos;
- Utilização da BE e a influência ou não nos hábitos de leitura dos alunos;
- A forma como os alunos realizam trabalhos de pesquisa na BE;
- As representações dos pais em relação à BE e aos serviços que presta;
- Hábitos de leitura em contexto familiar;
- Relação entre as representações dos pais sobre a BE e os hábitos de leitura em contexto familiar;
- As representações dos docentes em relação ao papel da BE em articulação com o currículo e ao contributo daquela para a promoção de hábitos de leitura nos alunos;
- A percepção dos docentes em relação à importância da articulação da BE com outras entidades da comunidade educativa;
- Comparar as representações dos docentes com a BE e o desenvolvimento do currículo.

Num primeiro momento, a construção de um instrumento de recolha de dados sobre a percepção que os alunos têm da BE e das actividades que realiza, assumiu-se para nós como a estratégia mais viável.

Acabámos por optar pela utilização de dois tipos de instrumentos de recolha de dados: um inquérito por questionário para os alunos e pais, e uma entrevista directiva aos docentes das turmas envolvidas, os quais foram transversais às diversas fases do nosso projecto de investigação.

Por estarmos na presença de uma investigação de tipo quantitativo, e por se tratar de um meio mais rápido e fiel de recolha de informação, aos alunos e pais e/ou encarregados de educação foram aplicados questionários por se tratar de uma forma de “possibilitar o acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa” e por serem processos que tornam possível “medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 2000, p. 307).

Adoptámos a técnica do questionário por entendermos, como Carmo e Ferreira (1998), que “é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática (...) é a forma precisa para designar processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados

susceptíveis de poderem ser comparados” o que nos dá a possibilidade de uma “recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema.” (p. 123).

O inquérito por questionário traduz-se num processo de recolha de dados que tem implícita “a verificação de hipóteses teóricas e a análise de correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188) e utiliza-se, preferencialmente, quando se pretende conhecer uma população enquanto tal, ou analisar um fenómeno social, ou ainda quando, por motivos de representatividade, é necessário inquirir uma amostra muito grande.

Os objectivos do inquérito por questionário podem traduzir-se nos seguintes propósitos, de acordo com Ghiglione e Matalon (2001): estimar certas grandezas absolutas (percentagem de pessoas com uma determinada opinião); estimar grandezas relativas (fazer estimativas da proporção de cada tipo na população estudada); descrever uma população ou subpopulação (determinar as características daqueles que afirmam ter determinada opinião); verificar hipóteses sob a forma de duas ou mais variáveis (verificar se as opiniões relativamente a um assunto variam com a idade, por exemplo).

A explicitação mais detalhada destes questionários será efectuada mais adiante neste ponto.

Solicitámos a colaboração dos professores das respectivas turmas através da entrevista estruturada, um contacto directo para obtermos dados que considerámos pertinentes para o nosso estudo. Procurámos salvaguardar a objectividade e a fidedignidade do processo e garantir o mais possível que as respostas obtidas servissem os objectivos pretendidos.

Este tipo de entrevista, de acordo com Quivy (1992), “tem por objectivo analisar o impacto de um acontecimento ou de uma experiência precisa sobre aqueles que a eles assistiram ou que neles participaram”(…) Deste modo será apresentada “uma lista de tópicos precisos relativos ao tema estudado” (p. 194).

Sobre o uso destes instrumentos, Tuckman (2000) afirma o seguinte:

“Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Os questionários e as entrevistas são processos para adquirir dados acerca das pessoas sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento” (p. 307 e 308).

Segundo Ghiglione e Matalon, (1997), podemos dizer que “a entrevista é um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo” (p. 64).

A este propósito, Almeida e Freire, 2000 referem que:

“os entrevistados pela relação directa que têm com a população sobre a qual o estudo se debruça, podem contribuir para uma melhor percepção do problema em análise e, por fim, conhecer em profundidade as reacções da pessoa entrevistada e detectar processos que possam ser indicadores de fenómenos específicos.

Sabemos que os docentes são informantes imprescindíveis em todo este processo, já que são intervenientes directos do processo de ensino-aprendizagem.

A entrevista que construímos (Anexo 1), facilita a análise de dados e permite a replicação do estudo. No entanto, a flexibilidade e a espontaneidade são reduzidas, uma vez que diminui ou anula a possibilidade de aprofundar questões que não foram antecipadamente pensadas. As circunstâncias e elementos pessoais não foram tomados em consideração neste tipo de entrevista.

No que se refere às temáticas inventariadas dentro de cada bloco (de questões) e respectivas questões, serviram apenas de referência para o entrevistador, e não obrigatoriamente para indicar de modo concreto que aspectos focar ou referir e em que termos. O objectivo era “recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais.” (Quivy, 1992, p. 195). Consideramos esta metodologia adequada uma vez que, e de acordo com Quivy (1992), permite “a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.” Por outro lado possibilita “a análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc.” Por último facilita a reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos do passado.” (p.195).

Optámos pela entrevista estruturada porque era importante minimizar a variação entre as questões colocadas aos entrevistados, propiciar maior uniformidade no tipo de informação recolhida e porque a avaliação das respostas durante a entrevista é reduzida.

Decidimos também por este tipo de entrevista uma vez que, como referem Fontana e Frey (1994), fornece informação objectiva e breve acerca dos objectivos da entrevista, não permite ao investigador desviar-se da sequência das perguntas e das palavras com que foram formuladas, nem deixar que outro que não o entrevistado responda à pergunta; o investigador não sugere uma resposta nem concorda ou discorda da resposta, nunca interpreta o significado da pergunta e apenas repete a pergunta com as palavras com que foi formulada, impossibilitando o improvisado.

Estes procedimentos foram tidos em conta durante as entrevistas no estudo preliminar e estritamente respeitados no estudo principal.

Na construção das entrevistas, tivemos em consideração parâmetros de classificação, nomeadamente a formulação de perguntas claras, directas, precisas, objectivas e pertinentes, tendo em conta a tipologia das questões.

A confirmação destas nossas escolhas reflecte-se nos dados que recolhemos no estudo preliminar elaborado no ano lectivo de 2007/2008, altura em que iniciámos a nossa revisão da literatura, e que passamos a descrever.

5.1. Estudo preliminar

O estudo preliminar efectuado, em pequena escala, a alunos, pais e/ou encarregados de educação e docentes, pretendeu recolher informação relevante para a investigação principal, tendo-nos conduzido à reformulação dos instrumentos iniciais, respectivamente questionários aos alunos e pais, bem como entrevistas aos professores.

Um dos procedimentos adoptados quando o investigador realiza estudos preliminares dos instrumentos é, de acordo com Carmo e Ferreira (1998), “proceder a uma recolha preliminar da informação que lhe permita fazer uma primeira ideia acerca dos diversos contributos já disponíveis sobre o assunto.” (p. 37). Por outro lado, como nos indicam Hill e Hill (2005), “tem como objectivo seleccionar perguntas adequadas para serem incluídas na versão final do questionário que se pretende utilizar na investigação principal.” (p. 70).

O estudo preliminar que realizámos teve como objectivo “verificar a adequação das perguntas, e das escalas de resposta, do questionário”, respeitando três passos essenciais, designadamente a aplicação do questionário a uma pequena amostra representativa do universo, explicando a razão do estudo, imediatamente após o preenchimento procedemos a uma conversa sobre qualquer problema encontrado no

preenchimento do questionário e, por último, realizámos uma análise simples dos dados do questionário para a amostra total (Hill & Hill, 2005, p. 76).

Em relação à auscultação dos especialistas, Almeida e Freire (2000) referem que:

“ a consulta a especialistas ou de profissionais com prática no domínio serve também o objectivo da análise qualitativa os itens. Inclusive, alguma da informação potencialmente recolhida através da aplicação da prova segundo o método da reflexão falada pode ser reconfirmada através destas consultas. Um docente do Ensino Básico pode ajudar a apreciar qualitativamente um conjunto de itens que pretendam avaliar a capacidade da leitura das crianças... “ (p. 127).

Este tipo de estratégia é útil quando a investigação principal tem como objectivo a confirmação, ou a extensão de um trabalho na literatura e não existe um questionário adequado à investigação (Hill & Hill, 2005).

Segue-se a apresentação de cada um dos dispositivos de recolha de dados utilizados no estudo preliminar.

5.1.1. Questionário a alunos

No que diz respeito ao questionário dirigido aos alunos, foi nossa intenção estimar o tempo de resposta, o grau de dificuldade e a orientação que tomavam as questões que se colocavam.

O questionário (Anexo 2) iniciava com uma pequena introdução, garantindo a confidencialidade e o anonimato. Era composto por quatro blocos, designadamente identificação, utilização da biblioteca escolar, relações com a leitura e pesquisa da informação, num total de 26 questões. O questionário foi lido na íntegra aos alunos do 1º ano.

Desta recolha resultaram as primeiras percepções do tempo de resposta dos alunos em relação ao questionário e as dúvidas que apontaram. Estas foram explícitas no sentido de nas questões serem consideradas indicações para o número de respostas possíveis a dar pelo inquirido, como por exemplo assinalar apenas duas ideias.

Tivemos também a percepção da necessidade da utilização de perguntas fechadas com possibilidade de classificação das questões.

5.1.2. Questionário a pais e/ou encarregados de educação

O questionário aplicado a pais (Anexo 3) iniciava com uma abordagem ao que se pretendia auscultar: os hábitos de leitura em contexto familiar e a relação BE/Utilizadores/Famílias, com o intuito de ir ao encontro das necessidades dos seus utentes.

Este questionário era constituído por 20 questões de resposta fechada numa escala tipo *likert* onde poderiam classificar as questões conforme a sua ocorrência (nunca, ocasionalmente e frequentemente, outros de nada importante, pouco importante, importante e muito importante).

Neste grupo de inquiridos quisemos perceber o acolhimento que faziam ao facto de serem auscultados sobre estas matérias e as suas percepções sobre os hábitos de leitura, bem como as relações que tinham com a BE.

Em relação ao formato do questionário os pais não apresentaram qualquer crítica e revelaram-se receptivos a estas iniciativas.

No que refere às questões, percebemos que seria conveniente inserir no nosso questionário questões específicas referentes à qualidade dos serviços prestados pela BE no que refere às actividades desenvolvidas, fundo documental e a veiculação da informação. Outro aspecto referido foram os motivos pelos quais os encarregados de educação vão, ou não vão à BE. Neste caso sentimos necessidade de ser mais explícitos, assim como na análise do contributo da BE para as aprendizagens dos alunos.

5.1.3. Guião de Entrevistas aos docentes

Tal como referimos anteriormente, as entrevistas (Anexo 1) aplicadas aos docentes eram estruturadas, incluindo dois grandes grupos de questões: um sobre a Escola cultural como via para o sucesso educativo, abrangendo a biblioteca escolar nas escolas do 1º ciclo e o contributo da organização escolar para a leitura e literacia, onde se questionava se a BE tem um papel chave no desenvolvimento da leitura por prazer, encorajando os alunos a ler muito e fluentemente.

Um segundo grupo relativo ao papel da Escola na promoção da qualidade englobava quatro questões: a primeira, relacionada com o contributo da Organização Escolar para a leitura e a literacia, questionando sobre o papel da BE na leitura é valorizado por toda a Escola/Agrupamento de Escolas; a segunda, relativa ao envolvimento da Comunidade Educativa na promoção da leitura e da BE, inquirindo sobre a equipa da BE estar

envolvida no acompanhamento e monitorização da aprendizagem dos alunos em actividades da BE e fornece feedback adequado aos professores/departamentos; a terceira, remetia para a articulação da BE com a Comunidade Escolar, inquirindo sobre o PAA da BE reflecte o PAA do Agrupamento de Escolas; por último, uma questão relacionada com o desempenho da BE e o sucesso educativo, inquirindo sobre a BE promove actividades de promoção das aprendizagens dos alunos.

Seleccionámos, para o efeito, um grupo de especialistas que, pelas suas formações (dois coordenadores de BE, um com pós-graduação e outro com mestrado ambos na área da educação e a técnica do SABE com formação especializada, licenciatura no ramo do tratamento documental e com larga experiência em trabalho colaborativo com as BE's do concelho, docentes coordenadores da BE e técnicos do Serviço de Apoio à BE - SABE) e disponibilidade demonstrada, nos pareceram ser os mais adequados.

A escolha de docentes do 1º CEB deveu-se ao facto de ser conhecido um trabalho feito em articulação com a sala de aula, o que permitiu recolher dados significativos que nos encaminharam para uma maior reflexão e consideração de questões que não foram devidamente orientadas para o que se pretendia. Referimo-nos a aspectos relativos às actividades da BE e à promoção do sucesso educativo.

O guião de entrevista foi enviado aos especialistas via correio electrónico e também através de contacto directo nos seus locais de trabalho, antecedido de contacto telefónico. Todos se demonstraram disponíveis e receptivos, respondendo num prazo de dois a três dias. No questionário de apreciação/avaliação das entrevistas que construímos (Anexo 4) era pedido que classificassem cada questão, numa escala de 1 a 5 (1 = Fraco e o 5 = Excelente) quanto à clareza, direcção, precisão e pertinência.

Esta apreciação por parte de uma amostra de docentes (cinco) permitiu-nos recolher informação que, numa análise meramente interpretativa/qualitativa, nos levou ao encontro de temas comuns e pertinentes, indicando-nos um rumo mais objectivo a considerar no nosso estudo.

No nosso entender, auscultar especialistas na área permitiu-nos perceber a pertinência, clareza e objectividade das questões a colocar, bem como enriquecer a tipologia de informação que pretendíamos recolher. As entrevistas abrangeram também uma amostra de outros docentes, que trabalhavam directamente com a BE, designadamente docentes a leccionar o 1º ano (cinco professores) e 4º ano de escolaridade. Analisados os contributos dos docentes, e tendo sido sugeridas algumas alterações, optámos por reestruturar a entrevista, agrupando as questões de forma diferente.

Os docentes referiram a necessidade de reflectirem sobre o papel da BE em articulação com o trabalho dos professores, com o desenvolvimento curricular, com a promoção de actividades interdisciplinares e a promoção de aprendizagens dos alunos. Estes aspectos, foram assim referidos, como sendo o efectivo papel da BE ao serviço do currículo.

Deste modo, confirmamos as palavras de Quivy (1992), quando afirma que as entrevistas tiveram como função abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema, nos quais o investigador não teria decerto pensado espontaneamente.

Para Yunes e Szymanski [...] a entrevista é um encontro interpessoal que inclui a subjectividade dos protagonistas que, juntos, vão construir um novo conhecimento através do encontro de seus mundos sociais e culturais, numa condição de horizontalidade e equilíbrio nas relações de poder. (p.3)

5.2. Estudo Principal

O estudo preliminar permitiu-nos refinar os instrumentos construídos, cuja versão final passamos a descrever.

5.2.1. Questionário a alunos

A versão final do questionário para alunos incluiu 24 questões e teve como intenção recolher informações sobre os hábitos de leitura e de pesquisa na BE, bem como a qualidade dos serviços prestados pela BE e o contributo no desempenho escolar dos alunos.

A primeira parte remetia para dados de identificação (género, ano e idade), que se assumem como essenciais não só para caracterizar a nossa amostra, mas também para a análise das variáveis em estudo.

O questionário integrou quatro blocos distintos. No primeiro bloco de questões pretendemos conhecer aspectos relacionados com a utilização da BE e a sua frequência (livre e orientada), bem como as opiniões sobre as actividades que aconteciam na BE. As respostas foram assinaladas numa escala tipo *likert* de quatro pontos em que o critério de resposta se situava entre 1 = muito interessante, 2 = pouco interessante, 3 = interessante e 4 = não conheço.

O segundo bloco destinava-se a auscultar as relações que a criança estabelecia com a leitura. As razões de escolha das questões deste bloco prenderam-se com a compreensão

dos factores subjacentes ao gosto pela leitura, as preferências relativamente a diferentes tipos de materiais consultados, leituras actuais e critérios de selecção das suas leituras. Quisemos ainda perceber se a BE correspondia ou não às escolhas dos alunos relativamente ao tipo de livros e outro material de leitura que gostam de ler. As respostas eram assinaladas dentro de uma escala de *likert* com cinco opções de escolha (1 = sempre, 2 = muitas vezes, 3 = às vezes, 4 = poucas vezes e 5 = nunca).

O terceiro bloco remeteu para a compreensão dos hábitos de pesquisa da informação. Pretendíamos conhecer como a criança procurava os materiais de que necessitava na BE e o contributo de quem lá trabalhava nas suas consultas. Foram formuladas questões sobre a metodologia utilizada para encontrar a informação (índice, utilização de mais do que um documento), bem como os procedimentos tomados quando encontravam a informação. O tipo de actividades que consideravam importantes na BE, a utilização que faziam das tecnologias e o grau de dificuldade aquando da sua utilização e quando surgiam dificuldades a quem solicitavam ajuda, foram também aspectos considerados. Foi ainda nossa intenção perceber o que pensavam as crianças sobre os recursos disponibilizados pela BE. Nesta última questão foi dada a possibilidade de resposta numa escala tipo *likert* com três opções de escolha (1= Bom; 2 = Suficiente; 3 = Mau) e a opção de mencionarem algo que gostariam de mudar na BE.

Finalmente, tentámos perceber se os alunos recorriam à Biblioteca Municipal (BM) em horário curricular e/ou extra curricular, os materiais que encontrava mais facilmente e a importância que atribuía às actividades em que participou.

5.2.2. Questionário a pais e/ou encarregados de educação

O questionário teve como objectivo conhecer as representações e opiniões de pais e/ou encarregados de educação enquanto agentes educativos, em relação aos hábitos de leitura e ao tipo de relação existente entre a BE e os seus utentes.

Este questionário integrou 22 questões divididas por dois blocos: um relativo a aspectos da leitura em contexto familiar e outro sobre a leitura em contexto escolar e sua relação com a BE. Na totalidade das questões as respostas são dadas através de um inventário de auto-resposta numa escala de *likert* com 5 possibilidades de resposta em que 1 = extremamente importante, 2 = muito importante, 3 = importante, 4 = pouco importante e 5 = nada importante.

A primeira parte do questionário remetia para dados de natureza pessoal (género, idade, habilitações literárias e profissão).

No primeiro bloco, foi nossa intenção obter informação acerca da leitura em contexto familiar, que traduz o significado e a importância que os elementos da família atribuem à leitura. Nesta perspectiva, considerámos questões relativas ao número de livros existentes em casa, aos hábitos de leitura em contexto familiar e ao tipo de leitura mais frequente nos mais variados suportes. Abordámos também a questão das solicitações de leitura por parte dos filhos, as circunstâncias em que tal ocorre e a frequência. Tentando perceber o tipo de leitura que fazem em família, fazemos referência aos livros preferidos, ao conhecimento dos livros contemplados pelo Plano Nacional de Leitura (P.N.L.) e à aquisição no que diz respeito às circunstâncias e aos factores que influenciam a escolha.

No segundo bloco, pretendíamos perceber de que forma as famílias acompanham a leitura em contexto escolar e a relação que têm com a BE.

Neste sentido, remetemos as questões para o conhecimento que os pais e/ou encarregados de educação têm da BE, bem como da sua frequência e do acompanhamento dos seus filhos à Biblioteca Municipal (BM). Procurámos compreender o tipo de participação/colaboração dos pais e/ou encarregados de educação nas actividades da BE, além da forma como tiveram conhecimento dessas iniciativas.

Com o objectivo de perceber qual a influência da BE no processo de ensino-aprendizagem, orientámos as questões para a compreensão que os pais fazem do papel da BE, bem como o conhecimento que têm da frequência e dos motivos de utilização pelos seus filhos da BE.

Tivemos ainda em consideração questões referentes à análise da influência que a BE pode desempenhar na forma como os seus filhos e educandos aprendem e, consequentemente, nos resultados escolares.

Finalmente, pretendemos conhecer as opiniões sobre aspectos relativos à BE, designadamente actividades, fundo documental, horário, atendimento, espaço, blogue, boletim informativo e utilização diária pelas turmas.

5.2.3. Guião de Entrevistas aos docentes

Importa agora esclarecer de que tratavam as entrevistas aplicadas no estudo principal Anexo5).

De referir que as questões com que iniciámos cada bloco eram as mais gerais e mais neutras, sendo as restantes, questões de recurso, a utilizar após a primeira resposta, para facilitar o seu desenvolvimento (Coutinho, 2005).

A versão final da entrevista integrou três blocos distintos, organizados com base nos objectivos que formulámos:

- 1) No primeiro bloco, abordámos a BE nas escolas do 1º ciclo, para compreendermos o seu papel e a forma como se realiza o trabalho de articulação com os docentes em termos de desenvolvimento curricular, promoção de actividades interdisciplinares e organização de actividades de promoção das aprendizagens dos alunos.
- 2) Relativamente ao segundo bloco, fizemos referência à BE na promoção do sucesso educativo para perceber o seu contributo no processo de ensino-aprendizagem. Remetemos esta análise para as actividades da BE que possam ser significativas na aquisição das competências da leitura e da literacia. Com a intenção de contribuir para a reflexão em torno da importância da leitura, da literacia e da pesquisa da informação, abordámos ainda a forma como a Escola/Agrupamento e os órgãos de gestão pedagógica promovem a BE na Escola, os hábitos de leitura e a literacia.
- 3) No terceiro bloco, para percebermos as estratégias e as actividades facilitadoras de aprendizagens, considerámos a BE e o Envolvimento da Comunidade Educativa na valorização do seu papel, bem como na promoção da leitura. A articulação da BE com a Comunidade Escolar é referida para entender as parcerias e actividades relevantes e quais os objectivos que se pretendem atingir com essas colaborações.

6. Procedimentos de recolha de dados

Recordamos que esta investigação passou por duas fases distintas: uma fase preliminar de estudo dos instrumentos, e o estudo principal propriamente dito, já explicitados no ponto anterior.

Iniciámos com os pedidos de autorização (Anexo 6) ao Conselho Executivo do Agrupamento que foi alvo deste estudo, quer para o estudo preliminar (efectuado em Março de 2008), quer para o estudo principal (em Março 2009).

Após terem sido concedidas as devidas autorizações pelo Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas, foram aplicados os inquéritos por questionário aos alunos, enviados aos pais os respectivos questionários e realizadas as entrevistas aos docentes.

Ao iniciarmos todo este processo, num primeiro momento, e no que se refere em particular à aplicação dos instrumentos a alunos, agimos em conformidade com os procedimentos que se pretende sejam tomados em qualquer investigação. Tivemos em consideração um conjunto de condições, designadamente (Almeida & Freire 2000):

- As condições físicas do espaço: relativamente à luminosidade, sonoridade e interrupções;
- As condições de material e aplicação, nomeadamente a qualidade dos questionários e a sua impressão, instruções claras e precisas, tempo de desempenho;
- As condições dos sujeitos tendo em conta o esclarecimento e consentimento, a relação com demais sujeitos e o investigador, o bem-estar físico e psicológico, o cansaço e fadiga fisiológica.

Na fase preliminar - Março de 2008 - a recolha de dados iniciou-se com a aplicação dos instrumentos, sendo dada uma explicação aos alunos do objectivo do estudo, apresentando-o como uma investigação a ser realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado. Foi garantida a confidencialidade de todos os dados. Refira-se que os participantes que integraram este estudo preliminar (no total, 150 alunos e respectivos pais) não fazem parte da amostra do estudo principal. As instruções foram lidas em voz alta, tendo os esclarecimentos sido também prestados a toda a turma. O tempo de leitura e preenchimento dos instrumentos situou-se entre os 30 e os 40 minutos.

Aos pais foram distribuídos os questionários através dos filhos, durante as comemorações da Semana da Leitura (Março de 2008).

Aos docentes foi aplicada a entrevista em momentos de menor agitação na vida da escola, nas interrupções lectivas, em horário e local previamente agendado e da preferência dos mesmos. Neste primeiro momento, foram ainda auscultados alguns especialistas (dois docentes coordenadores da BE e um técnico do Serviço de Apoio à BE - SABE), tal como referimos anteriormente.

Concluídos os procedimentos relativos ao estudo preliminar, partimos, num segundo momento, e após efectuadas as alterações sugeridas, para a recolha de dados do **estudo principal**.

Os procedimentos do estudo principal (Março de 2009) basearam-se nos já descritos para o estudo preliminar no que refere aos momentos de aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

A recolha de dados deu-se com a aplicação dos questionários aos alunos em sala de aula durante o 3º período lectivo de 2009.

Os questionários a alunos do 1º e 4º anos foram distintos na apresentação (Anexos 7 e 8), para facilitar a compreensão das questões aos alunos do 1º ano, recorrendo à cor e às imagens. Foram aplicados em momentos que os professores consideraram oportunos e tivemos em conta diversos factores como o bem-estar dos alunos e a hora mais conveniente para evitar cansaço ou fadiga por parte dos participantes.

Tendo em conta a faixa etária dos alunos do 1º ano, e o possível nível de dificuldade em responder às questões, tivemos em atenção a ilustração de alguns aspectos para facilitar a sua compreensão. Tivemos ainda o cuidado de acompanhar a leitura de todas as questões. Numa turma fizemos a apresentação do questionário em quadro interactivo (por existência do equipamento em sala de aula) e nas restantes turmas (quatro), o questionário foi fotocopiado e ampliado em formato A1. Estes procedimentos facilitaram a compreensão das questões, bem como as suas respostas, embora o tempo previsto para terminar a tarefa tenha, por isso, sido superior (cerca de uma hora). Os alunos do 4º ano responderam ao questionário, não apresentando qualquer dificuldade e dentro do tempo previsto (20 a 30 minutos).

A entrega do questionário aos pais e/ou encarregados de educação (Anexo 9), deu-se em Março de 2009, durante o evento na BE – Semana da Leitura. Foram enviados através dos alunos, procedimento que considerámos mais ajustado à melhor forma de circulação da informação, sendo referida a importância do preenchimento e entrega dos mesmos para o presente trabalho de investigação. Os pais corresponderam ao apelo, dentro do prazo por nós estabelecido.

As entrevistas aos docentes dos alunos inquiridos (Anexo 10), aplicadas em momentos considerados oportunos para os entrevistados (na interrupção lectiva do 2º período lectivo de 2009), foram efectuadas informalmente e em horário previamente combinado, tendo sido inicialmente questionado e autorizada a gravação da entrevista, assim como a tomada de notas.

Os procedimentos tomados na aplicação das entrevistas tiveram primeiramente em consideração o esclarecimento do objecto de estudo, tendo sido garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. O tempo de duração foi de cerca 20 minutos.

Procedeu-se à transcrição integral de todo o discurso dos entrevistados.

Transcritas as entrevistas, iniciou-se, de forma minuciosa, o processo de tratamento de dados. Este tratamento foi consumado, tendo como base três dimensões, as quais consideramos pertinentes para o nosso estudo: o possível contributo da BE no desempenho, nos hábitos de leitura dos alunos e na alteração das práticas dos professores.

Na análise das entrevistas procurámos identificar nos discursos palavras e frases que explicassem cada uma das dimensões. Isto é lógico Ghiglione e Matalon (data?) referem que “a análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem.” (p. 182).

O nosso objectivo foi efectuar uma análise qualitativa, para compreender a percepção ou as representações dos docentes em relação ao contributo da BE no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Carmo e Ferreira (1998) o que é mais importante “na análise qualitativa é a novidade, o interesse, o valor de um tema.” (p.253).

7. Tratamento de dados

Considerando que a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de resultados às questões (Tuckman, 2000), optámos por agrupar os resultados do nosso estudo em função de cada um dos grupos em análise (alunos, pais e/ou encarregados de educação e docentes).

Para cada um dos grupos, considerámos como dimensões do estudo: Alunos - qualidade dos serviços prestados pela Biblioteca Escolar, hábitos de leitura e o contributo da BE no âmbito da leitura e do trabalho de pesquisa da informação; Pais/Encarregados de Educação - a leitura em contexto familiar e escolar, e ainda as representações em relação à BE e aos serviços que presta e por último os docentes - o contributo da BE designadamente no desempenho escolar, nos hábitos de leitura dos alunos e na alteração das práticas dos professores.

Em cada uma das dimensões que, de seguida, apresentamos, fazemos uma análise descritiva das variáveis, tendo optado pela apresentação em tabelas de frequências ou gráficos simples de todas as questões.

Ao optarmos pela estatística descritiva, pretendemos descrever o real de forma de forma a permitir entendê-lo melhor, a partir da recolha, organização e tratamento de dados com vista a descrever e interpretar a realidade actual ou factos passados relativos ao conjunto observado. Globalmente, foi nossa intenção informar, prevenir, esclarecer.

Assim, foram realizados apuramentos simples sob a forma de tabelas de frequência ou de tabelas de contingência, além de cálculos diversos (da simples % a médias).

Neste caso, centrámo-nos na quantificação do número de elementos que descrevem uma ou mais situações, uma ou mais variáveis (Almeida e Freire, 2000). Um primeiro objectivo da investigação é, como Almeida e Freire (2000) referem, o da “inventariação” das características num grupo ou dos valores que pode assumir uma variável.

Ainda a um nível descritivo, a investigação permite identificar os componentes descritivos dos fenómenos, as suas características, o seu nível ou intensidade e o grau de variação conjunta que aqueles podem apresentar (Almeida e Freire, 2000). Deste modo, serão feitas as comparações possíveis, ou apreciações nas eventuais diferenças entre os grupos e respectivas associações.

Capítulo 4 – Apresentação, análise e discussão dos resultados

Introdução

I - Resultados dos alunos

1. Dimensão A – Opiniões sobre a qualidade dos serviços prestados
2. Dimensão B – Hábitos de leitura
3. Dimensão C – O trabalho de pesquisa na BE e o contributo para o desempenho escolar

II - Resultados relativos aos pais/encarregados de educação

1. Dimensão A – Hábitos de Leitura em contexto familiar
2. Dimensão B – Qualidade do serviço prestado pela BE
3. Dimensão C – Conhecimento e frequência da BE e a BM

III - Resultados referentes aos docentes

1. Dimensão A – Contributo da BE no desempenho escolar dos alunos
2. Dimensão B – Contributo da BE para a melhoria dos hábitos de leitura dos alunos
3. Dimensão C – Contributo da BE na alteração das práticas dos professores

Introdução

No presente capítulo são apresentados os resultados agrupados em função da pertença a um dos grupos estudados (alunos, pais e/ou encarregados de educação e docentes).

As dimensões em análise para os alunos referem-se à qualidade dos serviços prestados pela Biblioteca Escolar, hábitos de leitura e o contributo da BE no âmbito da leitura e do trabalho de pesquisa da informação.

No que refere aos pais/encarregados de educação, considerámos a leitura em contexto familiar e escolar, e ainda as representações em relação à BE e aos serviços que presta.

Por último, quanto aos docentes, analisámos o contributo da BE, designadamente no que diz respeito ao desempenho escolar, hábitos de leitura dos alunos e alteração das práticas dos professores.

Em cada uma das dimensões que de seguida apresentamos, fazemos uma análise descritiva das variáveis, tendo optado pela apresentação em tabelas de frequências ou gráficos simples de todas as questões.

Na análise dos dados tivemos presente as palavras de Conde e Martins (2009), para quem “a complexidade das “velhas” e “novas” literacias, o perfil dos utilizadores, as suas necessidades de informação transformam a biblioteca escolar num espaço de intervenção, associado à aprendizagem com base nos recursos, em complementaridade com os professores das diferentes áreas curriculares e não curriculares” (p.5).

I - Resultados dos alunos

Por questões de ordem prática e para uma melhor percepção dos resultados, iremos referir-nos separadamente aos alunos do 1º e do 4º ano de escolaridade.

Não obstante, para algumas questões faremos a análise dos grupos da amostra em termos gerais, por permitir uma apreciação mais abrangente em relação ao âmbito dessas questões.

1. Dimensão A – Opiniões sobre a qualidade dos serviços prestados

Nesta dimensão foi nossa intenção conhecer as representações dos alunos em relação à qualidade do serviço prestado pela BE, considerando diversos indicadores: Motivos para se deslocar à BE; Opiniões sobre actividades da BE; Livros ou outro material de leitura disponível na BE; Opiniões sobre o contributo da BE; Opinião sobre a importância que atribuem às actividades da BE; Dificuldades na utilização do computador; Quando utiliza os computadores, e tem dificuldade, a quem pede ajuda; Opiniões sobre o espólio da BE; Quando não encontra o que quer na BE, recorre à BM; Na BM encontra o que precisa.

No que se refere aos motivos pelos quais os alunos do 1º ano se deslocam à BE, as razões mais referidas parecem ser a **requisição de livros** (73.0%) e a **leitura** (72.1%) (Tabela 1). No extremo oposto encontra-se a **realização dos TPC** (8.6%). Uma tendência semelhante se observa nos alunos do 4º ano. Contudo, a quantidade de alunos que escolhe a BE para **fazer os TPC** é superior (20.3%), o que poderá sugerir que, ao longo do 1º CEB, os alunos percebem a importância de ter livros (ou outros materiais didácticos disponíveis na BE) próximo de si, eventualmente para esclarecimentos adicionais ou para aprofundar alguns assuntos.

Independentemente do ano de escolaridade, observa-se que o **uso da Internet** se situa a níveis baixos (no 4º ano é mesmo a razão menos apontada). Considerando as características da amostra estudada, esta situação poderá estar relacionada com a facilidade de acesso dos alunos nas suas casas.

A Tabela 6 permite uma melhor visualização destes resultados.

Tabela 6 – Motivos para se deslocar à BE em função da variável ano de escolaridade

	1º Ano		4º Ano		Total		<i>Missing</i>	
	N=104		N=108		N=212		<i>values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ler	75	72.1	74	68.5	149	70.3	63	29.7
Requisitar livros	76	73.0	81	75.0	157	74.1	55	25.9
Jogar no computador	50	48.0	34	31.4	84	39.6	128	60.4
Ver filmes	61	58.6	33	30.5	94	44.3	118	55.7
Utilizar a Internet	13	12.5	15	13.8	28	13.2	184	86.8
Conversar com os colegas	27	25.9	26	24.0	53	25.0	159	75.0
Fazer TPC	9	8.6	22	20.3	31	14.6	181	85.4
Outros	-	-	6	5.5	6	2.8	206	97.2

Considerando a totalidade da amostra, os resultados apurados em relação às **opiniões dos alunos sobre as actividades da BE** (Tabela 7), mereceram a seguinte leitura, que passamos a apresentar em seguida. Verificámos que a maioria dos inquiridos considera que as actividades da BE são interessantes (N=76) ou muito interessantes (N=154).

Tabela 7 - Opiniões dos alunos sobre actividades da BE

1º e 4º Ano (N=212)	MI		I		PI		NC		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conhecer autores	140	66.0	61	28.8	6	2.8	3	1.4	2	1.0
Aprender a encontrar um livro	89	42.0	76	35.8	28	13.2	12	5.7	7	3.3
Ver exposições	144	67.9	44	20.8	7	3.3	3	1.4	14	6.6
Ouvir leituras (Ex. hora do conto)	132	62.3	52	24.5	13	6.1	7	3.3	8	3.8
Encontro com escritores	154	72.6	46	21.7	2	0.9	2	0.9	8	3.8
Participação em concursos	129	60.8	47	22.2	15	7.1	11	5.2	10	4.7
Pesquisas para as aulas	143	67.5	50	23.6	6	2.8	7	3.3	6	2.8

Quando questionados sobre **o tipo de livros ou de outro material de leitura que gostam de ler disponível na BE** (Tabela 8), os alunos do 1º ano respondem que encontram sempre o material (48.0%). No 4º ano as respostas situam-se na opção às vezes (38.8%).

Tabela 8 – Livros ou outro material de leitura disponível na BE

	Sempre		Muitas vezes		Às vezes		Poucas vezes		Total N=212		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (104)	50	48.0	20	19.2	25	24.0	9	8.6	104	100.0	-	-
4º Ano (108)	22	20.3	33	30.5	42	38.8	10	9.2	107	99.1	1	0.5
Total (N=212)	72	33.9	53	25.0	67	31.6	19	8.9	211	99.5	1	0.5

No que refere ao **contributo prestado pela BE** (Tabela 9), os alunos do 1º ano parecem ter a percepção de que a BE contribui para **ajudar a encontrar livros interessantes** (98.0%), seguida de dar a possibilidade de **conhecer escritores** (97.1%). Estes alunos também consideram que a BE **tem actividades que fazem gostar de ler e motivou-os para ler mais** (94.2%).

No 4º ano os alunos referem **conhecer escritores** (88.8%), seguida de **motivou-me para ler mais e ajudou-me a encontrar livros interessantes** (81.4%); por último, porque **tem actividades que me fazem gostar de ler** (76.8%). No nosso entender, estas percentagens poderão significar que os alunos sentem que a BE contribui de forma significativa para a possibilidade de aceder a todas as possibilidades de conhecimento enunciadas.

Tabela 9 – Opiniões dos alunos sobre o contributo da BE

	1º Ano N=104				4º Ano N=108				<i>Total</i> N=212				<i>Missing values</i>	
	Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Motivou-me para ler mais	98	94.2	3	2.9	88	81.4	13	12.0	186	87.8	16	7.5	10	4.7
Ajudou-me a encontrar livros interessantes	102	98.0	-	-	88	81.4	15	13.9	190	89.6	15	7.1	7	3.3
Ajudou-me a conhecer escritores	101	97.1	-	-	96	88.8	5	4.6	197	92.9	5	2.4	10	4.7
Tem actividades que me fazem gostar de ler	98	94.2	1	0.1	83	76.8	19	17.6	181	85.4	20	9.4	11	5.2

Tabela 10 – Opinião sobre a importância que atribuem às actividades da BE

1º e 4º Anos (N=212)	Muito Importante		Importante		Mais/menos Importante		Pouco Importante		<i>Total</i> N=212		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Ler livros	177	83.5	5	2.4	8	3.7	7	3.3	197	92.9	15
Ouvir histórias	93	43.9	45	21.2	17	8.0	24	11.3	179	84.4	33	15.6
Fazer pesquisas	58	27.4	78	36.8	21	9.9	15	7.0	172	81.1	40	18.9
Ouvir música	11	5.2	15	7.1	54	25.5	61	28.7	141	66.5	71	33.5
Jogar no computador	21	9.9	15	7.1	26	12.2	86	40.6	148	69.8	64	30.2
Ver um vídeo	7	3.3	18	8.5	41	19.3	84	39.6	150	70.7	62	29.3
Utilizas o teu computador	38	18.0	13	6.1	21	9.9	59	27.8	131	61.8	81	38.2
Fazer jogos	16	7.5	12	5.7	12	5.7	61	28.7	101	47.6	111	52.4

Nesta análise tivemos em consideração a amostra total para percebermos qual a **importância que os alunos atribuem às actividades da BE** (Tabela 10). Verificámos que, no global, os alunos indicam como muito importante a **leitura de livros** (83.4%), como importante **fazer pesquisas** (36.7%), como mais ou menos importante **ouvir música** (25.4%) e, por último, **jogar computador** como sendo pouco importante (40.6%).

Quando confrontados com a questão relativa à **dificuldade que sentem quando utilizam o computador**, 65,3% dos alunos do 1º ano referem ter dificuldades quando utilizam o computador. No 4º ano apenas 14,8% referem esta dificuldade (Tabela 11).

Tabela 11 – Dificuldades na utilização do computador

	Sim		Não		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%
1º Ano (104)	68	65.3	35	33.7	1	0.5
4º Ano (108)	16	14.8	92	85.2	-	-
Total (N=212)	84	39.6	127	59.9	1	0.5

Quando têm dificuldades na utilização dos computadores, alguns alunos do 1º ano, **pedem ajuda às vezes** (26.4%), enquanto que os do 4º ano **pedem sempre** (28.7%) (Tabela 12).

Tabela 12 – Quando utiliza os computadores e tem dificuldade pede ajuda

	Sempre		Muitas vezes		Às vezes		Poucas vezes		Nunca		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (104)	26	25.0	11	10.5	28	26.4	22	21.1	10	9.6	7	6.7
4º Ano (108)	31	28.7	4	3.7	23	21.2	21	19.4	17	15.7	12	11.1
Total (N=212)	57	26.8	15	7.0	51	24.0	43	20.2	27	12.7	19	9.0

No que se refere às **opiniões dos alunos sobre o espólio da BE** (Tabela 13), destacamos percentagens elevadas relativamente a todos os itens no que se refere aos alunos do 1º ano, que indicaram ser Bom.

Tabela 13 – Opiniões dos alunos do 1º ano sobre o espólio da BE

	1º Ano (N=104)							
	Bom		Suficiente		Mau		<i>Missing Values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Obras de referência...	82	78.8	18	17.3	3	2.8	1	1.1
Jornais	64	61.5	18	17.3	18	17.3	4	3.9
Revistas	78	75.0	13	12.5	11	10.5	2	2.0
Livros de histórias	94	90.4	6	5.7	2	1.9	2	2.0
Livros de pesquisa	90	86.5	7	6.7	5	4.8	2	2.0
CDS música	74	71.1	24	23.0	3	2.8	3	3.1
DVD's	84	80.7	9	8.6	5	4.8	6	5.9
Jogos	86	82.6	9	8.6	4	3.8	5	5.0
Livros para apoio ao estudo	87	83.6	8	7.6	4	3.8	5	5.0
Informação sobre sites infantis	74	71.1	16	15.3	7	6.7	7	6.8

No 4º ano as opiniões situaram-se entre o Bom e o Suficiente. Os alunos consideram que o espólio de livros, DVD's e jogos é Bom, enquanto que no que refere às publicações, jornais e revistas são assinaladas em maior percentagem como suficientes, assim como os CD's de música (Tabela 14).

Tabela 14 – Opiniões dos alunos do 4º ano sobre o espólio da BE

	4º Ano (N=108)							
	Bom		Suficiente		Mau		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%		
Obras de referência...	72	66.7	32	29.6	2	1.8	2	1.9
Jornais	23	21.2	62	57.4	20	18.5	3	
Revistas	37	34.3	60	55.5	9	8.3	2	1.9
Livros de histórias	95	88.0	11	10.2	1	0.9	1	0.9
Livros de pesquisa	93	86.1	13	12.1	2	1.8	-	
CDS música	40	37.0	48	44.5	19	17.6	1	0.9
DVD's	71	65.8	34	31.5	3	2.7	-	
Jogos	74	68.6	30	27.8	3	2.7	1	0.9
Livros para apoio ao estudo	84	77.8	19	17.6	5	4.6	-	
Informação sobre sites infantis	58	53.7	33	30.6	16	14.8	1	0.9

Quando questionados se **recorrem à Biblioteca Municipal (BM) quando não encontram o que querem na BE**, os alunos indicam, independentemente do ano de escolaridade, que vão à BM. De destacar que há uma percentagem que nos parece elevada (1º ano=36,5% e 4º ano=49%) dos que dizem não ir à BM (Tabela 15).

Tabela 15 – Quando não encontra o que quer na BE, recorre à BM

	Sim		Não		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%
1º Ano (104)	56	53.8	38	36.5	10	9.6
4º Ano (108)	50	46.2	53	49.0	5	4.6
Total (N=212)	106	50.0	91	42.9	15	7.1

Quando **vão à BM** os alunos do 1º ano afirmam que **encontram sempre o que precisam** (90.4%) e **encontram muitas mais coisas do que na BE** (64.4%). (Tabela 16). No 4º ano registaram-se dados muito semelhantes.

Tabela 16 – Na BM encontra o que precisa

	Encontra sempre o que precisa				Encontra muitas mais coisas do que na BE			
	Sim		Não		Sim		Não	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (104)	94	90.4	10	9.6	67	64.4	37	35.6
4º Ano (108)	78	72.2	30	27.8	61	56.5	47	43.5
Total (N=212)	172	81.1	40	18.9	128	60.4	84	39.6

2. Dimensão B - Hábitos de leitura

Pretendemos nesta dimensão perceber quais os hábitos de leitura dos alunos e se a utilização da BE influencia ou não os seus hábitos de leitura, considerando diversos indicadores: Gosta de ler; Motivos pelos quais gosta de ler; Materiais que gosta de consultar na BE; Leituras actuais; Procedimentos da escolha dos livros que interessam.

Quando questionados se **Gostam de ler**, na análise por anos de escolaridade, os resultados apurados indicam que a maioria dos alunos inquiridos **gosta de ler** quer no 1º (98.0%), quer no 4º ano (95.3%) (Tabela 17).

Tabela 17 – Gostas de ler?

	Sim		Não		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%
1º Ano (104)	102	98.0	2	1.9	-	-
4º Ano (108)	103	95.3	3	2.7	2	0.9
Total (N=212)	205	96.7	5	2.4	2	0.9

Na Tabela 18 são apresentados os motivos indicados para a apreciação anterior (gostar de ler). Os alunos do 1º ano respondem mais que é para **saber mais** e ainda porque **têm prazer de ler**. Resultados semelhantes foram observados no 4º ano de escolaridade.

Tabela 18 – Motivos pelos quais gosta de ler

	Tem prazer em ler		Tem que estudar		Os pais dizem		Curiosidade		Fica a saber mais	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (104)	92	88.4	86	82.6	78	75.0	81	77.8	94	90.3
4º Ano (108)	82	75.9	40	37.0	16	14.8	74	68.5	79	73.1
Total (N=212)	174	82.0	126	59.4	94	44.3	155	73.1	173	81.6

Na Tabela 19, podemos observar que os **materiais** que os alunos do 1º ano **gostam de consultar na BE**, são os livros (89.4%), seguindo-se os DVD's (56.7%), os Cdrom's (44.2%) e as revistas (30.7%).

No 4º ano surgem de igual modo os livros (88.8%) como materiais preferidos para consulta, seguindo-se os DVD's (35.1%), as revistas (29.6%) e os Cdrom's (11.1%).

Tabela 19 – Materiais que gosta de consultar na BE

	1º Ano N=104		4º Ano N=108		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%
Livros	93	89.4	96	88.8	23	10.8
Revistas	32	30.7	32	29.6	148	69.8
Cdrom's	46	44.2	12	11.1	154	72.6
Dvd's	59	56.7	38	35.1	115	54.2
Outros	-	-	3	2.7	209	98.6

Quando inquiridos sobre se **andam a ler alguma coisa** os alunos, quer do 1º ano (99.0%), quer do 4º ano (87.9%), responderam afirmativamente a esta questão (Tabela 20).

Tabela 20 – Leituras actuais

	Sim		Não		Total (N=212)	
	N	%	N	%	N	%
1º Ano (104)	103	99.0	1	0.9	104	100.0
4º Ano (108)	95	87.9	13	12.0	108	100.0
Total (N=212)	198	93.3	14	6.6	212	100.0

Independentemente do ano de escolaridade em análise, os **livros de histórias** são os mais referidos como leituras actuais (Tabela 21), embora no 4º ano (57.4%) se observe uma percentagem inferior em relação aos resultados no 1º ano (71.1%).

Tabela 21 – Leituras actuais

	1º Ano		4º Ano		Total		<i>Missing</i>	
	N=104		N=108		N=212		<i>values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Livros de histórias	74	71.1	62	57.4	136	64.2	76	35.8
Livros técnicos para as aulas	29	27.8	11	10.1	40	18.9	172	81.1
Livros de poesia	25	24.0	23	21.2	48	22.6	164	77.4
Livros de Banda desenhada	27	25.9	28	25.9	55	25.9	157	74.1
Manuais escolares	28	26.9	16	14.8	44	20.8	168	79.2
Livros de contos	32	30.7	23	21.2	55	25.9	157	74.1

No que se refere aos **procedimentos de escolha dos livros que interessam**, no 1º ano é atribuída maior importância à visualização da imagem (45.1%). Nos alunos do 4º ano, a história (57.4%) ou o tema (50.9%) parecem determinar as suas escolhas (Tabela 22).

Tabela 22 – Procedimentos da escolha dos livros que interessam

	1º Ano		4º Ano		Total	
	N=104		N=108		N=212	
	N	%	N	%	N	%
Tema	29	27.8	55	50.9	84	39.6
Capa	31	29.8	22	20.3	53	25.0
Imagem	47	45.1	24	22.2	71	33.5
O que precisa de estudar	19	18.2	24	22.2	43	20.3
O texto	30	28.8	22	20.3	52	24.5
A história	45	43.2	62	57.4	107	50.5
Outro	1	0.9	3	2.7	4	1.9

3. Dimensão C – O trabalho de pesquisa na BE e o contributo para o desempenho escolar

Pretendemos nesta dimensão apreciar de que forma os alunos realizam trabalhos de pesquisa na BE, considerando diversos indicadores: Formas de pesquisa; Contributos da consulta na BE; Utilização do índice dos livros; Retiras as informações de que precisas; Critérios de selecção quando encontram a informação de que precisam; Critérios de selecção das pesquisas na BE; Uso dos computadores na BE; Uso dos computadores para que fins.

Quando questionados sobre a forma como reagem quando confrontados com o **trabalho de pesquisa na BE**, alunos do 1º ano respondem mais frequentemente que **procuram o livro com um(a) colega** (53.8%), seguida de **pedem ajuda a quem trabalha na BE** (50.9%) (Tabela 23).

No 4º ano os alunos **dirigem-se à estante** (57.4%) para encontrar o que precisam, ou **pedem ajuda a quem trabalha na BE** (44.4%). Só depois **procuram o livro** (38.8%). De salientar que, quer no 1º ano de escolaridade (37.5%), quer no 4º ano (24.0%), alguns alunos, assinalaram a opção **pede ajuda a um colega**.

Tabela 23 – Formas de pesquisa

	Espera que dê o livro		Procura o livro		Pede ajuda trabalha BE		Diriges-te à estante		Pede ajuda ao colega	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (104)	27	25.9	56	53.8	53	50.9	33	31.7	39	37.5
4º Ano (108)	10	9.2	42	38.8	48	44.4	62	57.4	26	24.0
Total (N=212)	37	17.4	98	46.2	101	47.6	95	44.8	65	30.6

No que se refere aos **contributos da consulta na BE**, os alunos do 1º ano consideram que a frequência da BE lhes permite **completar a sua pesquisa** (89.4%), **ficar a conhecer outras fontes de informação** (82.6%) e, por último, **melhorar o trabalho e encontrar pistas para outras pesquisas** (74.0%) (Tabela 24).

No 4º ano, em primeiro lugar os alunos consideram que **melhoram o trabalho** (78.7%), seguida de **encontram pistas para novas pesquisas** (70.3%). Por fim, **completam a pesquisa** (61.1%) e ficam a **conhecer outras fontes de informação** (49.0%).

Tabela 24 - Contributos da consulta na BE

	Completar a pesquisa		Conhecer outras fontes		Melhorar o trabalho		Encontrar novas pistas	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (104)	93	89.4	86	82.6	77	74.0	77	74.0
4º Ano (108)	66	61.1	53	49.0	85	78.7	76	70.3
Total (N=212)	159	75.0	139	65.5	162	76.4	153	72.1

Quanto às estratégias utilizadas na consulta, no que refere à **utilização do índice dos livros**, os alunos do 1º ano indicam que utilizam sempre (35.6%) ou às vezes (28.8%). Já os alunos do 4º ano indicam numa percentagem mais elevada a opção às vezes (63.9%) (Tabela 25).

Tabela 25 – Utilização do índice dos livros

	Sempre		Às vezes		Poucas vezes		Nunca		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (104)	37	35.6	30	28.8	10	9.6	27	26.0	-	-
4º Ano (108)	22	20.4	69	63.9	10	9.3	5	4.6	2	1.8
Total (N=212)	59	27.9	99	46.7	20	9.4	32	15.1	2	0.9

Quando encontram a informação de que precisam, os dois grupos de alunos referem a consulta de vários documentos. No entanto, 33.6% dos alunos do 1º ano refere que retira a informação de que precisa apenas de um só documento (Tabela 26).

Tabela 26 – Retiras as informações de que precisas

	De 1 doc		De vários docs		Total N=212		Missing values	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (104)	35	33.7	62	59.6	97	45.8	7	6.7
4º Ano (108)	11	10.1	95	87.9	106	50.0	2	0.9
Total (N=212)	46	21.7	157	74.1	203	95.8	9	4.2

Quanto aos **critérios de selecção** que adoptam quando encontra a informação de que precisa, é interessante notar que apenas 18.2% dos alunos do 1º ano e 5.5% dos do 4º opta por **não fazer nada**. Em relação às outras opções, os alunos do 4º ano assinalam em maior percentagem **redigir um texto acerca do tema** (44.4%). É também de destacar que os alunos do 4º ano escolhem **partilhar com os outros as descobertas dizer %** (Tabela 27).

Tabela 27 – Critérios de selecção quando encontram a informação de que precisam

	1º Ano N=104		4º Ano N=108		Total N=212		Missing values	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Fazes apontamentos com ideias-chave	39	37.5	44	40.7	83	39.2	129	60.8
Rediges um texto acerca do tema	31	29.8	48	44.4	79	37.3	133	62.7
Comunicas aos outros as tuas descobertas	26	25.0	43	39.8	69	32.5	143	67.5
Copias totalmente o que encontras	11	10.5	25	23.1	36	17.0	176	83.0
Não fazes nada	19	18.2	6	5.5	25	11.8	187	88.2
Outro	8	7.6	7	6.4	15	7.1	197	92.9

Quando questionados sobre a **selecção das pesquisas na BE**, os alunos do 1º ano respondem mais vezes que **levam só o que é importante para o trabalho** (N=41), seguido de o que **é pedido pelo(a) professor(a)** (N=40).

Tabela 28 – Critérios de selecção das pesquisas na BE

Selecciona o texto que	1º Ano		4º Ano		Total		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Interessa	19	18.2	73	67.5	92	43.4	120	56.6
Leva tudo o que encontra	17	16.3	2	1.8	19	9.0	193	91.0
Leva só o que é importante para o trabalho	41	39.4	55	50.9	96	45.3	116	54.7
Leva o que foi pedido pelo(a) professor(a)	40	38.4	51	47.2	91	42.9	121	57.1
Descobre outras coisas que pode acrescentar ao trabalho	23	22.1	52	48.1	75	35.4	137	64.6

No 4º ano os alunos optam pela **selecção do texto que interessa** (N=73), por **levar o que é importante para o trabalho** (N=55), **descobrir coisas que podem acrescentar ao trabalho** (N=52) e **levar o que foi pedido pelo(a) professor(a)** (N=51). (Tabela 28).

No que diz respeito ao **uso das tecnologias na BE**, tanto os alunos do 1º como os do 4º ano registam que fazem a sua utilização. Destacamos 38 dos 212 inquiridos que respondem negativamente (Tabela 29).

Tabela 29 – Uso dos computadores na BE

	Sim		Não		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%
1º Ano (104)	92	88.5	9	8.6	3	2.9
4º Ano (108)	77	71.3	29	26.8	2	1.9
Total (N=212)	169	79.7	38	17.9	5	2.4

Quanto ao **uso do computador**, os alunos do 1º ano apontam mais vezes como principais finalidades a **realização de desenhos** (N=52), seguida da opção **jogar** (N=46), **pesquisar na Internet** (N=32) e por último **escrever textos** (N=31). Esta tendência não se verifica nos alunos do 4º ano, ao indicarem em maior número de vezes a opção **jogar** (N=46), seguida de **fazer desenhos** e **escrever textos** (N=34) e, por último, **pesquisar na Internet** (N=25) (Tabela 30).

Tabela 30 – Uso dos computadores para que fins

	1º Ano		4º Ano		Total		<i>Missing</i>	
	N=104		N=108		N=212		<i>values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Fazer desenhos	52	50.0	34	31.5	126	59.4	86	40.6
Escrever textos	31	29.8	34	31.5	147	69.3	65	30.7
Pesquisar na Internet	32	30.8	25	23.1	155	73.1	57	26.9
Jogar	46	44.2	46	42.6	120	56.6	92	43.4
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-

II – Resultados referentes aos Pais/Encarregados de Educação

Iremos referir-nos, em separado, aos grupos de pais de cada ano de escolaridade (1º e 4º anos); em alguns casos teremos em consideração a escolaridade dos pais, por ser um factor que consideramos determinante para uma melhor compreensão dos resultados.

À semelhança do procedimento que adoptámos para os alunos, foram consideradas três dimensões de análise: Hábitos de leitura em contexto familiar, qualidade dos serviços prestados pela BE e conhecimento da frequência da BE e da BM.

1. Dimensão A – Hábitos de Leitura em contexto familiar

Pretendemos nesta dimensão analisar os hábitos de leitura em contexto familiar e comparar as representações dos pais com a BE e os hábitos de leitura em contexto familiar, considerando diversos indicadores: Significado atribuído à leitura; Importância atribuída à leitura em contexto familiar; Número de livros existentes em casa; Costuma ler em casa; Tipo de leitura mais frequente em contexto familiar de acordo com a variável formação; Utilização de outros suportes de leitura; Outros suportes de leitura utilizados em contexto familiar; Os filhos pedem aos pais para lhes lerem em casa; Circunstâncias em que os filhos pedem para ler em contexto familiar; Horas médias de leitura em casa por semana; Livros favoritos dos filhos; Conhecimento das obras/livros contemplados pelo PNL; Como teve conhecimento; Frequência na aquisição de obras/livros para o(a) filho(a); Motivos para a aquisição de livros; Factores que mais contribuem para a escolha de livros; Opiniões dos pais/encarregados de educação sobre as finalidades da BE.

No que se refere ao **significado atribuído à leitura em contexto familiar**, a maior parte (69.4%) dos pais/encarregados de Educação dos alunos do 1º ano de escolaridade considera que ler é **um prazer/distracção**.

No que se refere aos pais dos alunos do 4º ano, aproximadamente metade (52,3%) dos inquiridos considera ler como **uma necessidade**, enquanto uma percentagem superior (60,4%) entende a leitura como um **prazer/distracção**.

Tabela 31 – Significado atribuído à leitura

	1º Ano		4º Ano		Total		<i>Missing values</i>	
	N=59		N=86		N=145			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Necessidade	23	38.9	45	52.3	68	46.9	77	53.1
Prazer/distracção	41	69.4	52	60.4	93	64.1	52	35.9
Obrigaçã	2	3.3	2	2.3	4	2.8	141	97.2
Outro	3	5.0	4	4.6	7	4.8	138	95.2

Relativamente à **importância atribuída à leitura em contexto familiar** (Tabela 32) as opiniões dos pais inquiridos distribuem-se pelos diferentes graus de importância.

Tabela 32 – Importância atribuída à leitura em contexto familiar

	EI		MI		I		PI		NI		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (N=59)	18	30.5	17	28.8	22	37.2	1	1.6	1	1.6	59	100.0
4º Ano (N=86)	31	36.0	31	36.0	24	27.9	-	-	-	-	86	100.0
Total (N=145)	49	33.7	48	33.1	46	31.7	1	0.6	1	0.6	145	100.0

Legenda: EI – extremamente importante, MI – muito importante, I – importante, PI – pouco importante, NI – nada importante.

Tendo em atenção que não foram considerados os manuais escolares, no que refere ao **número de livros existentes em casa** (Tabela 33), os pais dos alunos do 1º ano foram aqueles que registaram menor percentagem de livros (**de 11 a 50**). Nos pais dos alunos do 4º ano, a percentagem mais elevada, ainda que baixa no nosso entender, registou-se nos **200 livros** (20.9%).

Tabela 33 – Número de livros existentes em casa

	Mais de 200		101 a 200		51 a 100		11 a 50		1 a 10		nenhum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (N=59)	10	16.9	8	13.5	15	25.4	19	32.2	5	8.4	2	3.3
4º Ano (N=86)	18	20.9	14	16.2	17	19.7	23	26.7	14	16.2	0	-
Total (N=145)	28	19.3	22	15.2	32	22.1	42	29.0	19	13.1	2	1.3

Pela análise da tabela 34, verificámos que parece existir o hábito de ler em casa, tanto no 1º como no 4º ano de escolaridade, e que a frequência de leitura situa-se entre **ler duas vezes por semana** (1º ano=33.8% e 4º ano=40.6%) e **ler ao fim de semana** (1º ano=27.1% e 4º ano=32.5%).

Tabela 34 – Costuma ler em casa

	Todos os dias		Duas vezes por semana		Ao fim de semana		Total N=145		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	1º Ano (N=59)	14	23.7	20	33.8	16	27.1	50	84.7	9
4º Ano (N=86)	20	23.2	35	40.6	28	32.5	83	96.5	3	3.5
Total (N=145)	34	23.4	55	37.9	44	30.3	133	91.7	12	8.3

Quanto ao tipo de **leitura mais frequente em contexto familiar** (Tabela 35), e de acordo com os resultados apurados, os **livros** são os mais utilizados (68.3%), seguindo-se os **jornais** (46.9%) e as **revistas** (44.1%), independentemente do nível de escolaridade dos pais.

Destacam-se os pais com formação **superior** nos registos de **livros técnicos** (15.9%).

Tabela 35 – Tipo de leitura mais frequente em contexto familiar de acordo com a variável formação

	Escolaridade Obrigatória		Ensino Secundário		Ensino Superior		Total N=145		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Jornais	20	13.8	27	18.6	21	14.5	68	46.9	77
Revistas	22	15.2	27	18.6	15	10.3	64	44.1	81	55.9
Relatórios profissionais	3	2.1	7	4.8	7	4.8	17	11.7	128	88.3
Livros	24	16.6	37	25.5	38	26.2	99	68.3	46	31.7
Livros técnicos	1	0.7	6	4.1	23	15.9	30	20.7	115	79.3
Manuais	2	1.4	9	6.2	9	6.2	20	13.8	125	86.2

Quando inquiridos quanto à **utilização de outros suportes de leitura**, 59.3% dos pais dos alunos (1º ano e 4º ano de escolaridade) respondem afirmativamente. Destacamos neste âmbito uma percentagem de 36.5% de pais que referem não utilizar outros suportes de leitura (Tabela 36).

Tabela 36 – Utilização de outros suportes de leitura

	SIM		NÃO		Total N=145		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (N=59)	35	59.3	23	39.0	58	98.3	1	1.7
4º Ano (N=86)	54	62.8	30	34.9	84	97.7	2	2.3
Total (N=145)	89	61.4	53	36.5	142	97.9	3	2.1

No que se refere a outros **suportes de leitura utilizados em contexto familiar**, podemos observar que a **Internet** (55,2%) é o mais apontado pelos pais/encarregados de educação inquiridos (Tabela 37).

De referir que os pais parecem utilizar outros suportes de leitura, designadamente vídeos, DVD's, Cdrom's e CD's.

Tabela 37 – Outros suportes de leitura utilizados em contexto familiar

	1º Ano (N=59)		4º Ano (N=86)		Total (N=145)		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Internet	34	57.6	46	53.4	80	55.2	65	44.8
Vídeos	6	10.2	10	11.6	16	11.0	129	89.0
DVD's	8	13.5	15	17.4	23	15.9	122	84.1
Cdrom's	6	10.1	5	5.8	11	7.6	134	92.4
CD's	6	10.1	9	10.4	15	10.3	130	89.7
Outros	0	-	1	1.1	1	0.7	144	99.3

Quando auscultámos os pais para saber se **os filhos lhes pedem para ler em casa**, registámos frequências diferentes: no que se refere aos alunos do 1º ano, **raramente** (28.8%), seguida da **uma vez por semana** (23.7%); 38,3% dos alunos do 4º ano pedem para **ler todos os dias** (Tabela 38).

Tabela 38 – Os filhos pedem aos pais para lhes lerem em casa

	Todos os dias		Uma vez por semana		Todos os meses		Raramente		Nunca		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	1º Ano (N=59)	3	5.0	14	23.7	0	-	17	28.8	1	1.6	24
4º Ano (N=86)	33	38.3	21	24.4	1	1.1	25	29.0	6	6.9	-	-
Total (N=145)	36	24.8	35	24.1	1	0.7	42	29.0	7	4.8	24	16.6

No que diz respeito às circunstâncias em que os filhos pedem aos pais para lhes lerem, em contexto familiar, registam-se (Tabela 39) preferencialmente no 1º ano quando realizam os **trabalhos de casa** (TPC) (52.5%), seguida de quando tem tempo livre (28.8%) ou **ao deitar** (24.8%). Por último, é apontada a circunstância de **ler um livro da BE** (11.0%).

No 4º ano as circunstâncias apontadas são **ao deitar** (45.3%) ou para **realizar trabalhos de casa** (43.0%). Por último, e com a mesma percentagem, surgem a leitura de **livro da BE** ou quando têm **tempo livre** (25.5%).

Tabela 39 – Circunstâncias em que os filhos pedem para ler em contexto familiar

	1º Ano		4º Ano		Total		<i>Missing values</i>	
	(N=59)		(N=86)		(N=145)			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ao deitar	36	24.8	39	45.3	75	51.7	70	48.3
TPC	31	52.5	37	43.0	68	46.9	77	53.1
Livro BE	16	11.0	22	25.5	38	26.2	107	73.8
Tempo livre	17	28.8	22	25.5	39	26.9	106	73.1
Outras	0	-	1	1.1	1	0.7	144	99.3

Em média **os pais lêem para os filhos** 1 a 2 horas por semana no 1º ano (22.0%) e 4 horas no 4º ano (20.9%) (Tabela 40).

Tabela 40 – Horas médias de leitura em casa por semana

	1h		2h		3h		4h		5h		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1º ano (N=59)	13	22.0	13	22.0	11	18.6	3	5.1	9	15.3	10	17.0
4º ano (N=86)	16	18.6	11	12.8	8	9.3	18	20.9	8	9.3	25	29.1
Total (N=145)	29	20.0	24	16.6	19	13.1	21	14.5	17	11.7	35	24.1

Os inquiridos, quando questionados sobre os livros favoritos dos seus filhos (Tabela 41), indicaram os **contos**, independentemente do ano de escolaridade dos seus filhos.

Tabela 41 – Livros favoritos dos filhos

	1º Ano		4º Ano		1º e 4º Ano		<i>Missing values</i>	
	N=59		N=86		N=145			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Contos	36	61.0	46	53.5	82	56.6	63	43.4
Livros de ficção	15	25.4	27	31.4	42	29.0	103	71.0
Livros de banda desenhada	10	16.9	12	14.0	22	15.2	123	84.8
Livros sobre animais	16	27.1	16	18.6	32	22.1	113	77.9
Livros de aventuras	18	30.5	26	30.2	44	30.3	101	69.7
Livros escolares	10	16.9	5	5.8	15	10.3	130	89.7

Relativamente ao **conhecimento das obras contempladas pelo Plano Nacional de Leitura**, observámos nos dois grupos percentagens acima da média.

Tabela 42 – Conhecimento das obras/livros contemplados pelo PNL

	SIM		NÃO		Total N=145		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (N=59)	31	52.5	26	44.1	57	96.6	2	3.4
4º Ano (N=86)	55	63.9	28	32.5	83	96.5	3	3.5
Total (N=145)	86	59.3	54	37.3	140	96.6	5	3.4

Relativamente aos **meios** pelos quais tiveram conhecimento das **obras/livros contemplados pelo PNL**, a **Escola** parece ter sido o meio mais eficaz de divulgação.

De destacar que a quantidade de respostas dadas no 1º ano foi muito reduzida, o que poderá significar que os pais estão pouco informados sobre estas obras.

Tabela 43 – Como teve conhecimento

	1º Ano		4º Ano		Total		<i>Missing</i>	
	N=59		N=86		N=145		<i>values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola	20	33.9	52	35.8	72	49.7	73	50.3
Site do PNL	2	3.4	-	-	2	1.4	143	98.6
Amigos	1	1.7	-	-	1	0.7	144	99.3
Livraria	6	10.2	-	-	6	4.1	139	95.9
Outros	2	3.4	-	-	2	1.4	143	98.6

No que respeita à **frequência com que os pais adquirem obras/livros** para os(as) filhos(as), a generalidade das respostas situa-se na opção **1 vez por mês** (Tabela 44).

Tabela 44 – Frequência na aquisição de obras/livros para o(a) filho(a)

	Todos os dias		1 Vez por semana		1 Vez por mês		De ano a ano		Outra		Total		<i>Missing</i>	
	N=145		N=145		N=145		N=145		N=145		N=145		<i>values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1º ano (N=59)	1	1.7	6	10.2	29	49.1	2	3.4	16	27.1	54	37.2	5	8.5
4º ano (N=86)	2	2.3	13	15.1	42	48.8	8	9.3	17	19.8	82	95.3	4	4.7
Total (N=145)	3	2.0	19	13.1	71	48.9	10	6.8	33	22.7	136	93.8	9	6.2

No que se refere aos **motivos para a aquisição dos livros** (Tabela 45) verifica-se que os pais que têm a escolaridade obrigatória seguem a **sugestão do professor** para a aquisição de livros (6.9%). Os pais com uma formação ao nível Secundário e Ensino Superior adquirem livros, preferencialmente, aquando do **encontro com os escritores** (31.0%).

Nos pais de alunos do 1º ano de escolaridade os motivos apontados foram: “Diversos; Quando encontro algo que ele gosta; Contos; Quando ele pede; Sempre que considero interessante; Para consumo próprio; Sempre que acho pertinente; Conforme as suas

necessidades; Ida à livraria ver novidades; Como prenda; Para lhe ler em casa; Datas de aniversários; Quando tem curiosidade.”

Nos pais dos alunos que frequentam o 4º ano de escolaridade os motivos indicados foram: “Quando necessita; Ocasionalmente; seis obras/ano; Ao fim de semana; Não tem necessidade de comprar; Sempre que acaba de ler o anterior; Recorro à BE ou à BM por isso não compro com frequência; Empréstimo na biblioteca; De vez em quando por sugestão das filhas; duas vezes por mês; Depende; Oferecem bastantes livros; Quando pede; Quando precisa; Quando surge oportunidade; Quando vamos de férias”.

Tabela 45 - Motivos para a aquisição de livros

	<i>1º e 4º Ano N=145</i>									
	Escolaridade		Ensino		Ensino		<i>Total</i>		<i>Missing</i>	
	Obrigatória		Secundário		Superior		<i>N=145</i>		<i>values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Sugestão do professor	10	6.9	6	4.2	5	3.4	21	14.5	124	85.5
É preciso estudar	8	5.5	8	5.5	6	4.2	22	15.2	123	84.8
Encontro com o escritor	10	6.9	16	11.0	19	13.1	45	31.0	100	69.0
Feira do livro na escola	2	1.4	5	3.4	3	2.1	10	6.8	135	93.1
Outros	4	2.8	10	6.9	18	12.4	32	22.1	113	77.9
Total (N=145)	34	23.4	45	31.0	51	35.2	130	89.7	15	10.3

Dos **factores que mais contribuem para a escolha de livros**, ainda que as percentagens registadas nos pareçam baixas, são de referir: o **título/capa/índice** como muito importante (31.0%) e **indicação dos professores** como importante (22.1%) (Tabela 46).

Tabela 46 – Factores que mais contribuem para a escolha de livros

<i>1º e 4º Ano N=145</i>															
	MI		I		MmI		PI		NI		Total		<i>Missing values</i>		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Título/capa/índice	45	31.0	10	6.9	15	10.4	18	12.4	7	4.8	95	65.5	50	34.5	
Indicação de familiares	11	7.6	24	16.6	21	14.5	23	15.8	3	2.1	82	56.6	63	43.4	
Indicação dos professores	41	28.3	32	22.1	16	11.0	8	5.5	4	2.8	101	69.7	44	30.3	
Conhecimento do autor	27	18.6	25	17.3	17	11.7	19	13.1	1	0.7	89	61.4	56	38.6	
Outro	12	8.3	3	2.1	2	1.4	1	0.7	34	23.4	52	35.9	93	64.1	

Em relação à opinião dos pais sobre as **finalidades da BE** (Tabela 47), tanto no 1º, como no 4º ano, mencionam em maior percentagem a necessidade de **corresponder aos interesses dos alunos**, seguida de **possibilitar o acesso a diferentes suportes** e, por último, **corresponder a necessidades escolares**.

Tabela 47 – Opiniões dos pais/encarregados de educação sobre as finalidades da BE

	1º Ano		4º Ano		Total		<i>Missing values</i>	
	N=59		N=86		N=145			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Necessidades escolares	26	44.1	34	39.5	60	41.4	85	58.6
Necessidades de convívio, sociais	9	15.3	16	18.6	25	17.2	120	82.8
Ao interesse e curiosidade do aluno	34	57.6	41	47.7	75	51.7	70	48.3
Possibilitar o acesso a diferentes suportes	29	49.2	41	47.7	70	48.3	75	51.7
Outros	1	1.7	1	1.2	2	1.4	143	98.6

Quando questionados sobre o principal motivo pelo qual os alunos frequentam a BE (Tabela 48), 71% dos pais entende que se é para **apreciar livros**.

Tabela 48 – Motivos por ordem de prioridade pelos quais os alunos frequentam a BE.

	1º e 4º Ano (N=145)											
	MI		I		MI		NI		Total		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprecia livros	103	71.0	8	5.5	6	4.1	4	2.8	121	83.4	24	16.6
Precisa de pesquisar	6	4.1	37	25.5	19	13.1	13	9.0	75	51.7	70	48.3
Gosta de utilizar os computadores	16	11.1	29	20.0	26	17.9	9	6.2	80	55.2	65	44.8
Ver vídeos	6	4.1	10	6.8	19	13.1	34	23.4	69	47.6	76	52.4
Outros	3	2.0	1	0.6	-	-	-	-	4	2.8	141	97.2

2. Dimensão B – Qualidade do serviço prestado pela BE

Nesta dimensão pretendemos conhecer as representações dos pais em relação à BE e aos serviços que presta, considerando diversos indicadores: Conhecimento das actividades dinamizadas pela BE; Meios de comunicação para divulgação das actividades dinamizadas pela BE; Circunstâncias pelas quais os pais/encarregados de educação não colaboram ou se envolvem nas actividades da BE; Opiniões sobre os objectivos da BE; Importância atribuída à BE para a aprendizagem e formação global dos filhos; Contributo da frequência da BE para os resultados escolares dos seus filhos; Opiniões dos pais sobre o espólio, a organização, dinamização e gestão da BE.

A tabela que se segue permite-nos perceber que a generalidade dos pais mostram ter **conhecimento das actividades dinamizadas pela Biblioteca Escolar** (Tabela 49).

Tabela 49 – Conhecimento das actividades dinamizadas pela BE

	SIM		NÃO		Total N=145		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%		
1º Ano (N=59)	46	78.0	13	22.0	59	100.0	-	-
4º Ano (N=86)	59	68.6	23	26.7	82	95.3	4	4.7
Total (N=145)	105	72.4	36	24.8	141	97.2	4	2.8

Quanto aos meios de comunicação utilizados para a divulgação das actividades dinamizadas pela BE, no global os pais tiveram conhecimento das mesmas **através do(a) filho(a)** (53.8%) (Tabela 50).

Tabela 50 - Meios de comunicação para divulgação das actividades dinamizadas

	1º e 4º ano (N=145)		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%
Boletim da BE	25	17.2	120	82.8
Blogue da BE	1	0.7	144	99.3
Jornal Escolar	25	17.3	120	82.7
Através do(a) filho(a)	78	53.8	67	46.2
Através do professor(a)	33	22.8	112	77.2
Outro	-	-	-	-

No que diz respeito à **colaboração dos pais nas actividades da BE**, parece-nos bastante reduzida, considerando os resultados que apresentamos na Tabela 51.

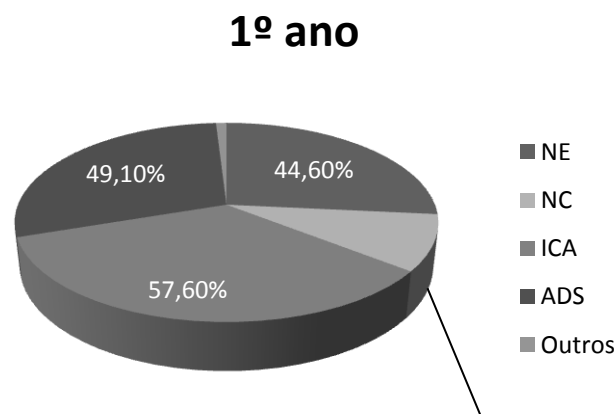
É de notar que, embora pareça escassa a **colaboração dos pais nas actividades da BE**, , indicam que o fazem, preferencialmente, nas **actividades de leitura** (6.2%) e nas que se relacionam com o **mês da Mãe** (5.5%). Relativamente aos motivos assinalados para a não participação na BE, os pais/encarregados de educação indicam que **não sabiam que podiam ir** (37.9%), além da indisponibilidade de **tempo** (27.6%) (Tabela 51).

Tabela 51 – Circunstâncias pelas quais os pais/encarregados de educação não colaboram ou se envolvem nas actividades da BE

	1º e 4º Ano (N=145)		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%
Não tem tempo	40	27.6	105	72.4
Não sabia que podia ir	55	37.9	90	62.1
Outro motivo	20	13.8	125	86.2
Total (N=145)	115	79.3	30	20.7

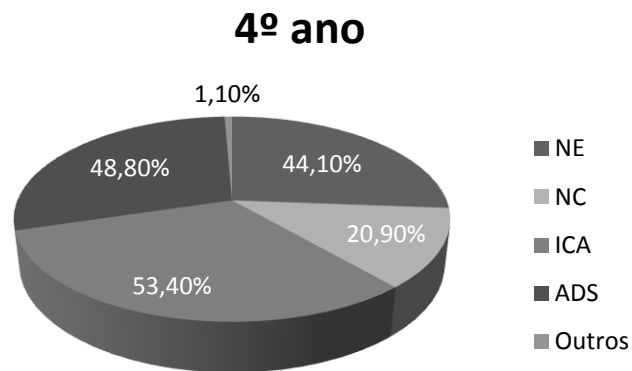
Um outro aspecto remete para aquilo a que **a BE deverá corresponder**. Os resultados obtidos sugerem que, em primeiro lugar, as actividades organizadas deverão respeitar o **interesse e curiosidade dos alunos** (ICA) (Figuras 7 e 8).

Figura 6 – Opiniões sobre os objectivos da BE



Legenda: NE – necessidades escolares; NC – necessidades de convívio; ICA – interesse e curiosidade do aluno; ADS – acesso a diferentes suportes de informação

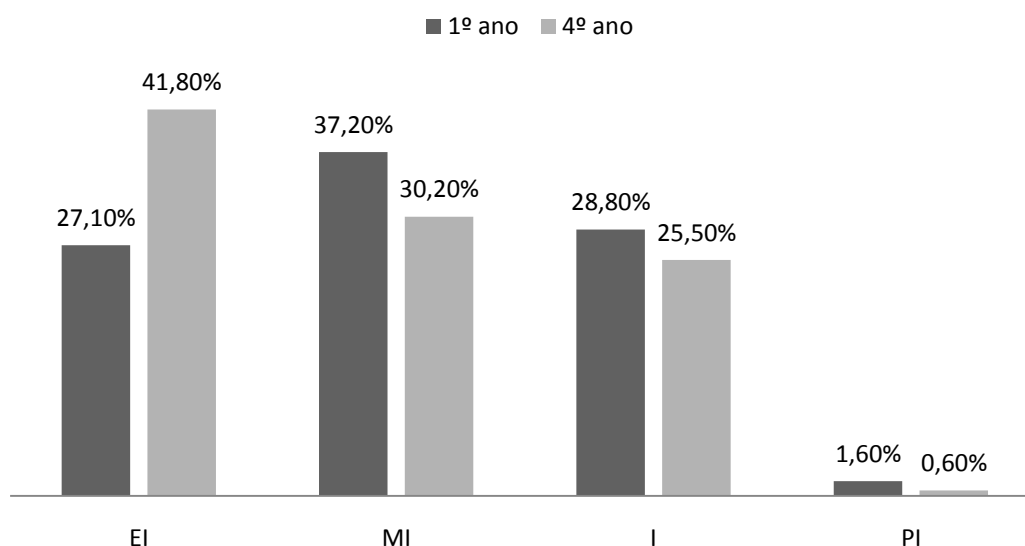
Figura 7 - Opiniões sobre os objectivos da BE



Legenda: NE – necessidades escolares; NC – necessidades de convívio; ICA – interesse e curiosidade do aluno; ADS – acesso a diferentes suportes de informação

No que respeita à **importância que os pais atribuem à BE** para a aprendizagem e formação global dos filhos (figura 9), estes indicam que é muito importante (MI) para o grupo do 1º ano (37.2%) e consideram extremamente importante (EI) para o grupo do 4º ano de escolaridade (41.8%).

Figura 8 - Importância atribuída à BE para a aprendizagem e formação global dos filhos



Legenda: EI – extremamente importante; MI – muito importante; I – importante; PI – pouco importante

Relativamente ao **contributo da frequência da BE para os resultados escolares** dos seus filhos (Tabela 52), aproximadamente metade dos inquiridos manifestam que, de **algum modo**, a BE pode cooperar nesse sentido.

Tabela 52 – Contributo da frequência da BE para os resultados escolares dos seus filhos

	Muito		De algum modo sim		Pouco		Nada		Não sei avaliar		Total		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (N=59)	4	6.8	29	49.2	10	16.9	2	3.4	11	18.6	56	94.9	3	5.1
4º Ano (N=86)	18	20.9	48	55.8	11	12.8	4	4.7	4	4.7	85	98.8	1	1.1
Total (N=145)	22	15.2	77	53.1	21	14.5	6	4.1	15	10.3	141	97.2	4	2.8

Tabela 53 - Opiniões dos pais sobre o espólio, a organização, dinamização e gestão da BE

	1º Ano (N=59)								4º Ano (N=86)							
	Muito boa		Boa		Fraca		Não conheço		Muito boa		Boa		Fraca		Não conheço	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Actividades promoção leitura	7	11.8	19	32.2	1	1.6	16	27.1	24	27.9	49	56.9	5	5.8	6	6.9
Livros	4	6.7	21	14.4	-	-	19	32.2	19	22.0	51	59.3	1	1.1	14	16.2
Horário	1	1.6	9	15.2	5	8.4	29	49.1	11	12.7	52	60.4	7	8.1	12	13.9
Atendimento	2	3.3	9	15.2	0	-	33	55.9	19	22.0	47	54.6	2	2.3	14	16.2
Espaço	4	6.7	12	20.3	1	1.6	27	45.7	26	30.2	44	51.1	1	1.1	10	11.6
Blogue	2	3.3	3	5.0	1	1.6	38	64.4	9	10.4	31	36.0	2	2.3	36	41.8
Boletim	1	1.6	18	30.5	1	1.6	23	38.9	9	10.4	46	53.4	4	4.6	20	23.2
Utilização da BE turma	2	3.3	8	13.5	1	1.6	33	55.9	14	16.2	50	58.1	4	4.6	15	17.4

No que respeita às opiniões dos pais sobre o **espólio, a organização, dinamização e gestão da BE**, a generalidade dos pais do 1º ano parece **não conhecer** (Tabela 53).

Ao contrário dos pais dos alunos do 1º ano, para os do 4º ano a apreciação que fazem é positiva (boa ou muito boa), apesar de observarmos alguns pais que diz não conhecer ainda.

3. Dimensão C – Conhecimento e frequência da BE e a BM

Pretendemos nesta dimensão perceber se a utilização da BE influencia ou não os hábitos de leitura dos alunos, considerando diversos indicadores: Conhecimento da BE da Escola que o(a) filho(a) frequenta; Deslocação a título pessoal à BE; Frequência da deslocação à BM; Frequência da deslocação à Escola para participar em actividades dinamizadas pela BE; Frequência da BE pelo filho(a); Motivos da frequência da BE.

A maioria dos pais do 1º ano revela **não conhecer a BE** (66.1%), ao contrário dos pais dos alunos do 4º ano, que mencionam **conhecer a BE** (53.5%).

Tabela 54 – Conhecimento da BE da Escola que o(a) filho(a) frequenta

	SIM		NÃO		Total (N=145)		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (N=59)	19	32.2	39	66.1	58	98.3	1	1.7
4º Ano (N=86)	46	53.5	39	45.3	85	98.8	1	1.2
Total (N=145)	65	44.8	78	53.8	143	98.6	2	1.4

Independentemente do grupo a que pertencem, os pais parecem **não se deslocar à BE a título pessoal** (Tabela 55).

Tabela 55 – Deslocação a título pessoal à BE

	SIM		NÃO		Total (N=145)		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (N=59)	1	1.7	55	93.2	56	94.9	3	5.1
4º Ano (N=86)	9	10.5	74	86.0	83	96.5	3	3.5
Total (N=145)	10	6.9	129	89.0	139	95.9	6	4.1

Relativamente à **frequência com que se deslocam à Biblioteca Municipal** (Tabela 56). tal acontece **ocasionalmente** para 25.4 dos pais dos alunos do 1º ano e 57.0% dos pais dos do 4º ano vai **sempre**.

Tabela 56 – Frequência da deslocação à BM

	1º Ano (N=59)		4º Ano (N=86)		Total (N=145)		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sempre	2	3.4	49	57.0	51	35.2	94	64.8
Muitas vezes	6	10.2	-	-	6	4.1	139	95.9
Frequentemente	11	18.6	-	-	11	7.6	134	92.4
Ocasionalmente	15	25.4	-	-	15	10.3	130	89.7
Nunca	1	1.7	-	-	1	0.7	144	99.3
Total	35	59.3	49	57.0	84	57.9	61	42.1

Quanto à **participação dos pais em actividades dinamizadas pela BE**, os do 1º ano ou nunca o fazem ou vão ocasionalmente, enquanto que os do 4º ano as respostas distribuem-se com uma percentagem mais elevada, ainda que baixa, no item ocasionalmente.

Tabela 57 – Frequência da deslocação à Escola para participar em actividades dinamizadas pela BE

	1º Ano (N=59)		4º Ano (N=86)		Total (N=145)		<i>Missing values</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sempre	-	-	5	5.8	5	3.4	140	96.6
Muitas vezes	-	-	6	7.0	6	4.1	139	95.9
Frequentemente	-	-	17	19.8	17	11.7	128	88.3
Ocasionalmente	16	27.1	24	27.9	40	27.6	105	72.4
Nunca	40	67.8	4	4.7	44	30.3	101	69.7
Total	56	94.9	56	65.1	112	77.2	33	22.8

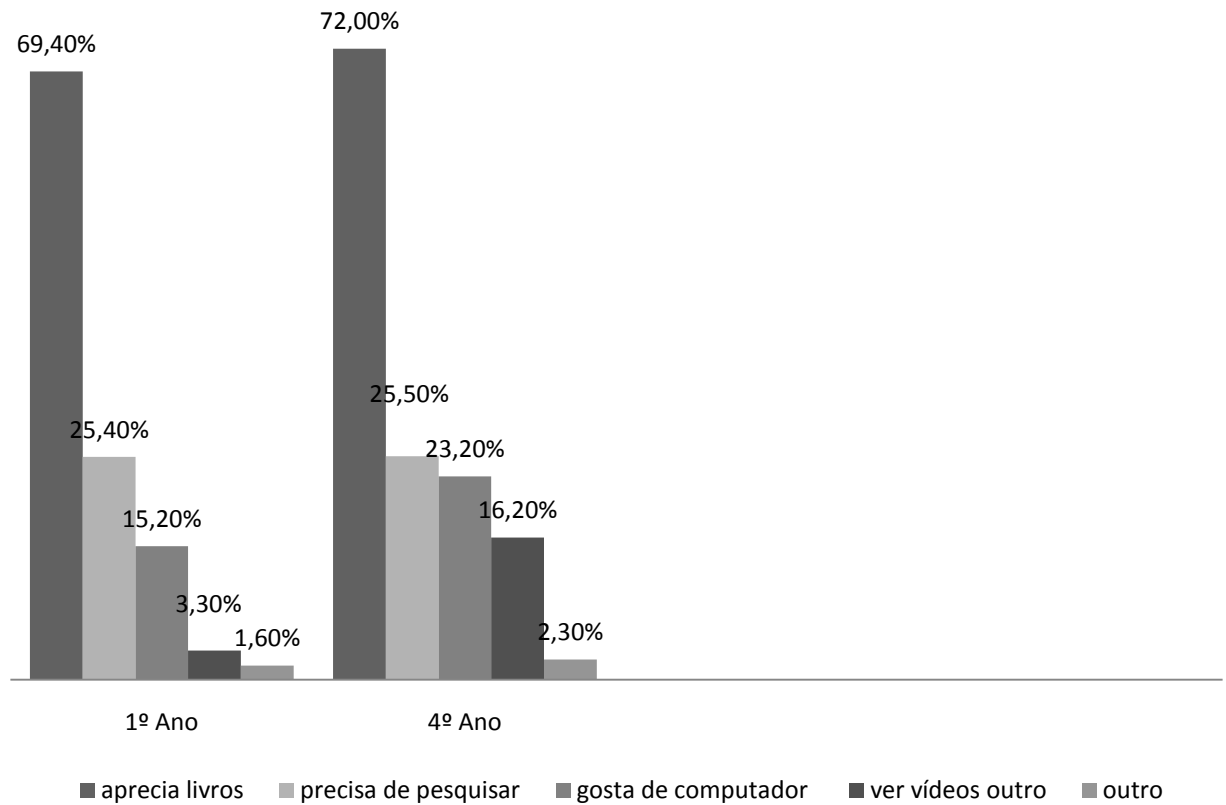
A **frequência da BE pelos filhos (as)** é indicada pelos pais como sendo elevada quer no 1º ano (89.8%), quer no 4º ano (91.8%).

Tabela 58 – Frequência da BE pelo filho(a)

	Sim		Não		Total (N=145)		Missing values	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1º Ano (N=59)	53	89.8	2	3.4	55	93.2	4	6.8
4º Ano (N=86)	79	91.8	2	2.3	81	94.2	5	5.8
Total (N=145)	132	91.0	4	2.8	136	93.8	9	6.2

No que refere aos **motivos da frequência da BE** a generalidade dos pais inquiridos responde que é para **apreciar livros**, seguida da **pesquisa** (Figura 10).

Figura 9 - Motivos da frequência da BE



III - Resultados referentes aos docentes

Na mesma linha de pensamento das dimensões já analisadas junto de alunos e pais, construímos para os docentes categorias de análise, tendo em conta a lógica do problema em estudo (dimensão A, B e C e dizer quais são outra vez). Recordamos que os resultados que agora apresentamos resultam das respostas às entrevistas construídas para o efeito.

1. Dimensão A – Contributo da BE no desempenho escolar dos alunos

Nesta dimensão, e tendo em conta o papel fundamental do professor no desempenho escolar dos alunos, considerámos pertinente recolher dados sobre o contributo da BE nessa proficiência e as actividades que consideram mais pertinentes para a promoção das aprendizagens.

Quanto à **importância da BE para a promoção do sucesso educativo**, os professores parecem concordar que constitui uma mais-valia para a promoção das competências ao referirem, por exemplo, que:

“A BE é promotora de sucesso educativo, sem qualquer dúvida, E que todas as actividades desenvolvidas pela BE despertam saberes, curiosidades, memórias...” (E1).

No que diz respeito a bibliotecas que têm uma **realidade pró-activa e dinâmica**:

“a utilização da Biblioteca escolar está associada ao sucesso educativo ...se a BE é parte integrante da escola e for bem dinamizada, o sucesso educativo estará certamente associado à mesma.” (E1).

E ainda:

“... Muitos dos alunos [...], que apresentam livros aos colegas, que lêem para os colegas, poucos livros têm em casa... se não fosse a biblioteca dificilmente eles poderiam ter esse desempenho... é uma actividade que só acontece porque eles têm acesso aos livros...” (E2).

No que diz respeito ao **trabalho de pesquisa**, transversal no currículo, contribuindo para a efectivação do conhecimento, os professores referem que:

“Muitas vezes os alunos para fazerem pesquisas só tem mesmo como recurso a Biblioteca tanto na parte informática como livros de pesquisa e conhecimento, só a biblioteca é quem lhes dá esse suporte...” (E2).

Destacamos ainda a posição dos professores quando dizem que na BE:

“Todas as actividades de dinamização da leitura de divulgação de livros de estímulo à leitura são promotoras de sucesso escolar, porque não há sucesso escolar em alunos que não leiam, em alunos que não desenvolvam a leitura. Porque todas as outras áreas curriculares dependem da compreensão do material lido, se não está desenvolvido, dificilmente têm grande sucesso.” (E2).

A missão complexa e multifacetada da BE é fulcral na realização da **missão da escola actual** e os professores defendem esta perspectiva quando se referem ao:

“ ... papel da BE fundamental no âmbito das diversas áreas do saber, bem como no contexto do desenvolvimento de projectos de natureza interdisciplinar ou transdisciplinar.”(E3).

A responsabilidade em manter o fundo documental diversificado e actualizado parece determinante/importante/de grande relevo, uma vez que, tal como referem os professores:

“... para alguns alunos a BE é o único local onde podem utilizar outros livros, além dos manuais escolares e/ou outros recursos existentes...” (E 6).

Os professores inquiridos defendem ainda que as Bibliotecas Escolares:

“Ajudam a consolidar todas as aprendizagens que são feitas dentro da sala de aula... e funcionam como uma óptima promoção das aprendizagens e de complemento das aprendizagens dos alunos, contribuindo sem dúvida para o sucesso dos alunos...” (E 4).

Os professores salientam algumas **actividades promotoras de sucesso educativo** que a BE poderá desenvolver, designadamente as comemorações da Semana da leitura (incrementada nas escolas pelo PNL), visualização de vídeos sobre vários temas, concursos de contos, poesia, histórias, disponibilização de imensa e diversificada informação sobre conteúdos programáticos, leitura/audição de histórias, encontros entre autores/escritores e alunos, empréstimos de livros, Hora do conto, saber como procurar

um livro, pesquisa, disponibilizando material didático e pedagógico. No entender de um dos entrevistados, a BE tem “...material diversificado, actualizado e atraente para os alunos e para os docentes.” (E 5).

2. Dimensão B – Contributo da BE para melhorar os hábitos de leitura dos alunos

A leitura tem um papel crucial na sociedade actual “assume, no nosso tempo, e logo ao nível da sobrevivência do quotidiano, uma relevância inquestionável” (Pennac, 2000, p.1).

De acordo com os objectivos do nosso estudo, interessava-nos apreciar as concepções de leitura dos professores, as estratégias que utilizam para desenvolver hábitos de leitura nos alunos, bem como o papel da escola na promoção desta competência.

No que refere às **concepções de leitura** os professores entrevistados concordam que, para os alunos, ler deve ser um acto de prazer. Para sublinhar essa ideia destacamos alguns registos:

“Para poderem tirar partido daquilo que lêem, a leitura só pode ser feita com prazer.” (E1)

“Sim, sobretudo quando são os alunos a escolher o livro que lêem [...] de acordo com os seus interesses [...] esses livros que lhes dão prazer são aqueles que desenvolvem a leitura ...” (E2).

“É sem dúvida um acto de prazer [...] e deve ser inculcado desde muito cedo...” (E4).

Relativamente às estratégias que os professores utilizam para **desenvolver hábitos de leitura nos alunos**, foram diversas as enunciadas, designadamente:

“Promovendo diariamente na sala de aula actividades promotoras de leitura (a hora do conto, apresentações feitas pelos alunos, incentivar a pesquisa), recorrer frequentemente à BE e à BM.” (E1).

“Dinamização de leitura, sessões que sejam os próprios alunos a ler e a apresentar livros ou mesmo um livro ser lido em conjunto, [...] incluindo a biblioteca.” (E2).

“Proporcionando momentos de leitura diária, actividades relacionadas com o contacto com o livro, utilização de recursos disponíveis na biblioteca, encontros com escritores, envolvimento da comunidade educativa...entre outros.” (E3).

“Disponibilizando material diversificado, fazendo leitura a par dialogando com os alunos sobre o que leu.” (E5).

Na linha de pensamento de autores como Sousa e Gomes (1994, 1996), também defendemos que “um leitor se forma desde o berço. [...] o livro deveria fazer parte do seu mundo, como mais um brinquedo ou como mais um jogo, fazendo a criança descobertas sucessivas e enriquecedoras em redor do livro, com o auxílio dos adultos.” (p. 48). Também os professores entrevistados parecem atribuir importância ao papel da família no âmbito da leitura:

“As estratégias devem começar logo o mais cedo possível [...] os hábitos de leitura devem começar na família e serem aperfeiçoados ao longo dos anos em que os alunos frequentam as nossas escolas.” (E4).

“Lendo-lhes desde muito pequenos e proporcionando-lhes o contacto com os livros.” (E7).

No que se refere ao **papel da escola na promoção desta competência**, a mediação da leitura assume-se como uma responsabilidade partilhada entre a família e a Escola, ou seja, quando consideramos a convivência com os livros, a família parece ter um papel fundamental na cumplicidade que se constrói no dia-a-dia em ambiente familiar e no acompanhamento dos pais no processo ensino/aprendizagem.

Sobre este assunto, os professores afirmaram o seguinte:

“... O PAA se tiver actividades distribuídas ao longo do ano, vocacionadas para a divulgação da leitura, sejam concursos de leitura concursos de escrita, promovem a leitura...” (E2) acrescentam que “apoio a biblioteca com eventos que passam pela feira do livro... mas que devem ser ao longo do ano não pode ser pontual que assim não tem reflexo...” (E2).

“Encontrando formas de arranjar fundos para a compra de material escrito para a BE, disponibilizando fundos destinados à aquisição de livros, CD, vídeos, patrocinando encontros entre escritores e alunos.” (E4).

3. Dimensão C – Contributo da BE na alteração das práticas dos professores

De acordo com Graça (2005), os professores, como actores do processo de ensino-aprendizagem, são aqueles que poderão estimular na escola “a prestação de um serviço de qualidade pela BE aos seus utentes com base nas necessidades reveladas, nomeadamente o apoio às aulas e a promoção de aprendizagens.” (p. 160). Porém, a valorização da BE passa pelos órgãos de gestão pedagógica e esse suporte é imprescindível para que cada um tome a sua responsabilidade individual na **importância que a BE poderá ter no desempenho escolar** dos alunos.

Os professores entrevistados parecem manifestar essa necessidade quando afirmam:

“Penso que se deixa esse papel à responsabilidade de cada professor e não se valoriza a BE como parte integrante de toda a escola.” (E 6) Ou “ainda que o Agrupamento o possa, de alguma forma valorizar, não oferece as condições ideais para que a BE possa desenvolver um trabalho coerente, dinâmico e produtivo.” (E 1).

Entender a BE como parte integrante da escola é o ponto de partida e responsabilidade de todos. Num paradigma pluridimensional, a escola, “antes de ser um local de transmissão de saberes deve assumir-se como um factor de integração dos alunos na sociedade” (Pinto, 2008). Deste modo, os órgãos de gestão pedagógica, no seu papel de aprovar e validar as propostas dos professores, promovem a BE, pertencendo a estas a dinamização das mesmas. Um dos inquiridos reforça esta ideia argumentando:

”... o Conselho Pedagógico...se aprovar, validar todos esses projectos ...estão a promover... e até podem estar envolvidos.... num papel articulado.” (E 2).

A participação activa das estruturas escolares e dos seus actores no desenvolvimento de dinâmicas e práticas de sucesso promove a articulação de interesses e actividades que constituem um capital de experiências para a mudança desejável, na escola da sociedade da informação e do conhecimento.

Neste sentido, Nóvoa (1995), citando Thévenet (1989), sublinha que “ só é possível mobilizar as pessoas através de projectos, certezas ou valores cuja força, permanência e eficácia criem oportunidades de envolvimento” (p. 80).

O Plano Anual de Actividades deverá ser um “verdadeiro instrumento de cultura organizacional”, como também sublinha Nóvoa (1995, p.80). Os professores entrevistados parecem reconhecer que é nesse PAA que deve estar presente a BE e o seu papel no âmbito da leitura, referindo que:

“Tentamos sempre que no PAA as actividades que são desenvolvidas tenham sempre ou façam interdisciplinaridade com a língua portuguesa e a leitura.” (E 4).

E ainda:

“Se o agrupamento tiver no seu PAA actividades distribuídas ao longo do ano, vocacionadas para a divulgação da leitura [...] algo sistemático, programado e estar continuamente em acção.” (E2).

Neste contexto, as bibliotecas escolares desempenham um papel central. A sua acção, sendo transversal a todo o currículo, desde o pré-escolar ao secundário, privilegia e favorece a participação e o envolvimento dos docentes em projectos conjuntos, contribuindo assim para uma visão de escola partilhada. Esta é essencial pois propicia o desenvolvimento de práticas colaborativas conducentes à realização dos objectivos institucionais.

Neste âmbito, as parcerias com instituições da comunidade são uma mais-valia, designadamente aquelas que, de algum modo, desempenham um serviço educativo na sociedade. Os professores parecem concordar com este pressuposto quando afirmam o seguinte:

“ [...] Alargam o âmbito da biblioteca em todos os aspectos [...] alargando a outras entidades fica com mais recursos...” (E 2).

Por outro lado, e quando questionados sobre os objectivos dessas parcerias, expressam as seguintes opiniões:

“Contribuir para o sucesso educativo dos alunos” (E1)

“Desenvolver a leitura e o gosto pelos livros” (E7)

“Fazer as actividades noutra espaço, diversificando mais as actividades” (E4).

“Promover apoio financeiro e logístico” (E5)

“Alargar os recursos e criar intercâmbio, o qual é favorável à aprendizagem” (E2).

“Permitir uma melhor operacionalização” (E3).

Relativamente às actividades que os professores consideram importantes nestas parcerias, foram referidas:

“Culturais, sociais e educativas” (E7)

“Actividades de promoção do livro e da leitura, actividades inovadoras que possam contribuir para o sucesso educativos dos alunos” (E3).

“Debates, [...] sessões de leitura, sessões de actividades dramáticas, palestras, encontros com pessoas que possam ser convidadas.” (E2)

“Convites às famílias para participarem nas actividades da BE, encontros com escritores, exposições dos trabalhos dos alunos, concursos...” (E6).

“Aprender como se faz um livro, visitas a livrarias, feiras do livro, concursos literários, pesquisas, ...” (E1).

Vivemos numa sociedade em que a informação transformada em conhecimento é a chave para o exercício pleno da cidadania. Neste enquadramento surge a biblioteca escolar, como recurso fundamental do sistema educativo, capaz de preparar crianças e jovens para os desafios actuais.

CONCLUSÕES

Conclusões

A Cultura Organizacional – Biblioteca Escolar/Competências dos alunos foi o tema escolhido para esta investigação. Neste âmbito, muitas seriam as abordagens que poderíamos fazer. Contudo, a nossa prática docente encaminhou-nos para um trabalho mais específico, retratando um estudo particular de um agrupamento de escolas, que poderá constituir um contributo para a reflexão e tomada de decisões para outros estudos neste âmbito.

Pretendemos perceber que representações possuem alunos, pais/encarregados de educação e docentes em relação à Biblioteca Escolar, no que diz respeito ao seu papel nas aprendizagens dos alunos, para assim entendermos melhor de que forma poderemos reflectir de uma forma mais sustentada sobre o sucesso educativo tão desejado nas escolas portuguesas.

O sucesso educativo tem o seu caminho e, provavelmente, poderemos afirmar que a BE estará nesse percurso como elemento facilitador, ao possibilitar a construção de uma escola para a qualidade.

No actual contexto de uma sociedade da informação, onde emergem novos paradigmas educacionais, e onde a amplitude das mudanças tecnológicas, a disseminação da informação, o desenvolvimento do digital, das redes físicas e virtuais favorecem a expansão das sociedades em rede, a consolidação de redes locais de bibliotecas afigura-se como imprescindível (RBE, 2009). O papel das bibliotecas escolares no seio das escolas torna-se, assim, indispensável.

No entanto, confirmamos a realidade analisada por Arrimar (1994), para quem “num contexto mais conservador, onde a informação é obtida de forma passiva e em que o aluno é um mero agente receptor da informação, a qual lhe é transmitida de forma pedagogicamente dirigista pelo agente de educação/instrução, a biblioteca não tem lugar nem importância” (p.1).

Através dos instrumentos utilizados, recolhemos factos e representações relacionadas com a biblioteca escolar no que refere às opiniões de alunos, pais/encarregados de educação e docentes, sobre a qualidade dos serviços prestados, os hábitos de leitura e o contributo da BE nas práticas dos docentes, bem como nas aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito ao grupo de alunos, era nosso objectivo conhecer as suas representações em relação à qualidade do serviço prestado pela BE, perceber quais os

seus hábitos de leitura, se a utilização da BE influenciava ou não os hábitos de leitura e, por último, apreciar de que forma realizavam trabalhos de pesquisa na BE.

Ao analisarmos a qualidade dos serviços prestados, e pela análise dos dados que recolhemos, parece-nos que as bibliotecas escolares se revelam importantes para os alunos, uma vez que encontramos indicadores de relevo que justificam esta nossa afirmação, designadamente a elevada frequência dos alunos na BE, por iniciativa própria ou em grupo/turma, sendo apontado como principal motivo para se deslocarem à BE a requisição de livros.

Por outro lado, no que refere às actividades dinamizadas pela BE, são consideradas pela maioria dos inquiridos como interessantes ou muito interessantes, com destaque para os encontros com escritores, as exposições, a participação em concursos e a audição de leituras. Na generalidade, os alunos referem também que encontram com frequência o material que procuram. Estes aspectos revelam-se de novo significativos para confirmarmos a importância que a BE tem para eles.

Um outro dado de relevo diz respeito à percepção dos alunos sobre o papel da BE, enunciando que esta ajuda a encontrar livros interessantes e a conhecer escritores, mas também consideram que contribui para ler mais, além de dinamizar actividades que os fazem gostar de ler. Deste modo, os resultados parecem sugerir que estes alunos sentem que a BE contribui de forma significativa para a possibilidade de aceder às diversas possibilidades de conhecimento enunciadas.

Nesta análise percepcionámos também que os alunos atribuem importância às actividades da BE, considerando que as mais importantes são as que se referem à leitura de livros, seguidas das que se destinam ao trabalho de pesquisa. Com um grau de importância pouco relevante foram destacadas a audição de música e jogar computador. É com base nestas percepções que afirmamos que as bibliotecas escolares são a “possibilidade de satisfazer as exigências do Sistema Educativo, colaborar na construção do sucesso educativo dos alunos, enraizar o gosto pela leitura e a aquisição da sua competência, apoiar o trabalho de projecto, a informação, a investigação...” (Silva, 2000, p. 457).

Em relação ao uso das tecnologias, as percepções que recolhemos indicam que os alunos utilizam os computadores na BE, como algumas dificuldades inerentes, sobretudo quando se trata de alunos do 1º ano de escolaridade. Não obstante, estas crianças parecem ultrapassar os obstáculos que encontram com a ajuda de quem trabalha na BE. As principais finalidades para o uso das tecnologias apontadas são o uso

do programa *Paint* para fazer desenhos, jogar e pesquisar na Internet e escrever textos no programa Microsoft Word.

A acção da biblioteca, em estreita articulação com o ensino na sala de aula, e de acordo com o prescrito no Currículo Nacional (2001), contribui para a promoção e desenvolvimento de competências ligadas à pesquisa, o que implica, para além de leitura e descodificação do texto escrito em diferentes suportes, ser capaz de observar, registar informação, formular hipóteses, analisar dados, sintetizar, formular conclusões, apresentação resultados. No nosso entender, o uso das tecnologias pelos alunos, bem como o desenvolvimento de um modelo de pesquisa, poderão ser uma mais-valia neste processo.

Segundo a IFLA (2006), “a Biblioteca Escolar é um repositório de conhecimento, um reservatório de informação em múltiplos formatos, um centro de recursos com um professor bibliotecário especialista em informação, um departamento com espaços de aprendizagem, um espaço para interagir com os pares, um local onde se pode aceder às TIC, processar e comunicar conhecimento e um portal para a Internet, um imenso mundo de informação” (p. 1).

No que se refere ao espólio da BE, e de acordo com a Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, é fundamental investir no fundo documental, repensando-o não apenas numa abordagem não só física, em diferentes suportes, mas também virtual. No nosso estudo, e em particular no que diz respeito aos alunos do 1º ano, observámos que o espólio era Bom, no que refere a material livro e não livro (Obras de referência: Enciclopédias, dicionários, livros de histórias, livros de pesquisa, DVD’s, jogos, livros para apoio ao estudo, informação sobre sites infantis). Relativamente às publicações periódicas (jornais e revistas) e aos CDS de música, a maioria dos alunos qualificou de suficiente. No entanto, os alunos do 4º ano situaram entre o Bom e o Suficiente este espólio, o que nos permite afirmar que o livre acesso aos diferentes suportes de informação, bem como o uso adequado desses meios, sob a orientação de quem trabalha na BE, poderá contribuir para “a promoção do gosto pela leitura e da capacidade de utilização efectiva e crítica dos recursos informacionais colocados à disposição dos alunos [...] premissa que qualquer professor assume (deve assumir) como inerente ao sistema educativo” (Dagge, 2006, p.1).

Consideramos que esta realidade está presente nas percepções que recolhemos dos alunos, ao indicarem que recorriam à Biblioteca Municipal e que nesta encontram, de modo semelhante, tudo o que precisam e até “mais coisas” que na BE.

A mobilização de saberes diversificados, científicos, culturais, tecnológicos, ou outros, enunciados no currículo Nacional (2001), que a BE poderá desenvolver, virão reflectidos na vida futura dos indivíduos, num desempenho continuado, designadamente na utilização de outras bibliotecas públicas, universitárias ou virtuais.

Em termos conclusivos da dimensão em análise (qualidade dos serviços prestados) e dadas as percepções positivas dos alunos neste cômputo, constatámos que a BE poderá contribuir para aquilo que a escola deve ser (ou tem de ser): “um espaço para a preparação dos cidadãos [...] um contributo “mais que para a concessão do sucesso escolar, para a construção do sucesso educativo (Silva, 2000, p. 455).

Quando questionados sobre os seus hábitos de leitura, os alunos indicaram, na sua maioria, que gostam de ler, seleccionando como motivos principais o facto de ficarem a saber mais e de terem prazer de ler. Percepcionámos igualmente que gostam de ler sobretudo livros, mas também referem outro tipo de materiais de leitura, designadamente os DVD's, Cdrom's e revistas. De referir que os participantes no estudo, para além de afirmarem que gostam de ler, actualmente fazem leituras de livros de histórias.

Ao cruzarmos esta informação com os motivos pelos quais frequentam a BE, atrás mencionados (requisição de livros), somos levados a pensar que, na verdade, a BE poderá estar a contribuir para este dado relevante no âmbito da leitura.

Um outro objectivo remetia para a apreciação da forma como realizam trabalhos de pesquisa na BE e o seu contributo no desempenho dos alunos. Neste ponto, consideramos de interesse alguns resultados obtidos. De facto, os alunos, quando vão à BE realizar trabalho de pesquisa, afirmam com frequência que procuram um livro com um colega ou pedem ajuda a quem trabalha na BE. Quando questionados sobre os contributos das consultas na BE, consideram que ajuda a completar a pesquisa ou a melhorar o trabalho. Relativamente às estratégias utilizadas na consulta, referem que utilizam o índice dos livros e que retiram a informação de vários documentos. No entanto, um número elevado de alunos do 1º ano diz recorrer apenas a um só documento. Estas percepções ajudam-nos a reflectir sobre as possibilidades que as bibliotecas têm de corresponder ao seu maior objectivo - o de fornecer aos jovens utilizadores informação que ultrapassasse o manual escolar adoptado e por outro lado disponibilizando recursos humanos conscientes das suas responsabilidades como mediadores da informação.” (Arrimar, 1994, p. 4).

Em relação ao grupo de pais, era nosso propósito conhecer as suas representações em relação à BE e aos serviços que presta, analisar os hábitos de leitura em contexto familiar e compará-los com as representações dos pais sobre a BE.

No que se refere aos hábitos de leitura em contexto familiar, a maioria dos inquiridos considerou a leitura um prazer/distracção, mas também uma necessidade, o que pode indicar que a leitura ocupa, no seio da família, um lugar de importância. Este facto encontra fundamento em algumas das percepções que recolhemos quanto à importância da leitura em contexto familiar, ao ser considerada importante, muito importante ou extremamente importante. Outro aspecto remete para o facto de os pais, quando auscultados em relação ao número de livros existentes em casa, indicarem possuir entre 11 e 50 livros (no caso do 1º ano) e mais de 200 livros (no caso do 4º ano). Destacamos aqui que os manuais escolares não foram considerados.

De acordo com o apresentado, e tal como Amaro (2004), consideramos que “a leitura tem de facto um papel preponderante no que concerne “à avaliação dos recursos disponíveis na escola e na comunidade ou dos hábitos de leitura voluntária do aluno” (p.40).

Por outro lado, recolhemos percepções quanto ao hábito de ler em casa e verificámos que os pais que participaram neste estudo lêem para os filhos em casa duas vezes por semana e ao fim de semana, sendo as mais frequentes a leitura de livros, seguida de jornais e revistas. De destacar outros suportes de leitura, designadamente a Internet. Perante estes dados, concordamos com Figueiredo (2006), quando afirma que “o indivíduo é fruto da sociedade em que vive, e é, em simultâneo, construtor dessa mesma sociedade. Ser leitor ou não ser, é resultante de todas as interacções a que o sujeito, desde a mais tenra idade, é exposto” (p. 60). A acrescentar que como livros favoritos dos filhos os pais indicam os contos, livros de aventuras e ficção.

A relação com a leitura em contexto familiar parece ser favorável e os pais/encarregados de educação têm consciência da importância da família no acto de ler. De acordo com o PNL (2010) “há quem pense que as crianças só começam a aprender a ler quando vão para a escola. Na verdade a capacidade de ler desenvolve-se desde o primeiro ano de vida e deve ser treinada regularmente com a ajuda da família. Os pais, avós, tios ou padrinhos desempenham um papel importante se lerem em voz alta e se ajudarem as crianças a gostar de livros”(p.1).

Em relação ao conhecimento que os pais têm dos livros contemplados pelo Plano Nacional de Leitura, referem que foi a Escola que deu esta informação e que

normalmente adquirem obras/livros para os(as) filho(a)s uma vez por mês. No que respeita a esta aquisição os pais com a escolaridade obrigatória seguem a sugestão do professor, enquanto os pais com formação de nível secundário ou superior adquirem livros aquando do encontro com escritores. Referem ainda que escolhem um livro pelo título/capa/índice ou por indicação dos professores, o que pode indicar que a escola desempenha uma responsabilidade partilhada no âmbito da leitura.

Em relação às opiniões dos pais sobre as finalidades da BE, percebemos que entendem que a BE visa corresponder aos interesses dos alunos e possibilitar o acesso a diferentes suportes e, por último, corresponder a necessidades escolares, o que reflecte que os pais parecem entender qual a missão da BE enunciada no Manifesto da IFLA/UNESCO (1999). De facto, a biblioteca “promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efectivos usuários da informação, em todos os formatos e meios” (IFLA/UNESCO, 1999, p. 1). No que se refere às opiniões dos pais/encarregados de educação acerca do modo como a BE pode cooperar na aprendizagem global dos filhos, consideram que o contributo existe e que é importante que essa cooperação esteja presente.

Os principais motivos para os filhos irem à BE apontados pelos pais são por apreciarem livros e precisarem de pesquisar ou de utilizar os computadores, o que parece indicar que a BE corresponde ao estabelecido no Currículo Nacional (2001), quando pensamos na “mobilização de saberes diversificados, científicos, culturais, tecnológicos ou outros” (p. 59).

Na análise sobre a qualidade do serviço prestado pela BE, observámos que os pais, na sua generalidade, dizem ter conhecimento das actividades dinamizadas pela BE através dos filhos, o que nos leva a considerar que os pais parecem estar atentos às dinâmicas oferecidas pela escola, bem como às informações da BE.

Em relação à sua colaboração com as actividades da BE, dizem que só o fazem pontualmente em actividades de leitura, designadamente no mês dedicado à mãe ou no âmbito de outras iniciativas promovidas pela BE. Esta escassa colaboração deve-se ao facto de não saberem que podiam ir ou não terem tempo. Perante esta percepção podemos dizer que existem não só algumas lacunas no que diz respeito à divulgação, como também pouca sensibilidade por parte de todo o sistema em permitir uma maior interacção entre pais e Escola. De acordo com Marques (2007) “na ausência de sistemas mais flexíveis no mercado de trabalho e de apoios estatais [...] têm sido as escolas e os

professores a assumirem e a responsabilizarem-se [...] pela ausência de políticas públicas amigas das famílias e das crianças” (p. 2).

Em relação ao espólio, organização, dinamização e gestão da BE, os pais das crianças que frequentavam o 1º ano parecem não ter qualquer conhecimento; no entanto, os dos alunos do 4º ano fazem uma apreciação bastante positiva. Sobre este assunto, parece-nos, de facto, que, ao longo da escolaridade, os pais vão fazendo uma aproximação em colaborarem nas estratégias educativas, designadamente da BE, ou seja participarem activamente na vida da escola e, conseqüentemente, nas aprendizagens do(a)s filho(a)s.

Após esta análise quisemos conhecer as percepções dos pais em relação à frequência da BM. Na generalidade dos pais foi referido que se deslocam a BM o que nos poderá indicar que tanto a BE como a BM correspondem de algum modo aos interesses dos seus utentes.

A *Internacional Federation of Library Associations* (IFLA) salienta que, embora os principais utilizadores sejam os alunos e os professores, a biblioteca escolar é um serviço dirigido a toda a comunidade educativa, incluindo gestores, pessoal administrativo e outro, tal como aos pais. Deste modo, consideramos, tal como Balça (2008), que “a família cumpre um desígnio capital na emergência de práticas de literacia entre os mais novos e, conseqüentemente, na formação de crianças leitoras.” (p. 1).

Os pais do nosso estudo parecem ter essa consciência, que encontra, contudo, muitos obstáculos na gestão das vidas profissionais.

Ao incluirmos os docentes neste estudo quisemos, por um lado, conhecer as suas representações em relação ao papel da BE em articulação com o currículo e ao contributo daquela para a promoção de hábitos de leitura; por outro lado, compreender a percepção dos docentes em relação à importância da articulação da BE com outras entidades da comunidade educativa; por último, comparar as representações dos docentes com a BE e o desenvolvimento do currículo.

Ao recolhemos factos e representações relacionados com a biblioteca escolar no que se refere às opiniões dos docentes, sobre o contributo da BE no desempenho escolar dos alunos, os professores deram importância à BE como via para o sucesso educativo.

Salientaram algumas actividades promotoras de sucesso educativo que a BE poderá desenvolver, designadamente as que estão ligadas ao âmbito da promoção do livro e da leitura; à pesquisa da informação e à utilização de recursos tecnológicos.

No que se refere às concepções de leitura, os professores concordam que, para os alunos, ler deve ser um acto de prazer e as estratégias devem ser contínuas, diárias, disponibilizando sempre materiais diversificados, e ainda dando especial relevo à importância da leitura no seio da família. Isto remete-nos para as palavras de Figueiredo (2006), para quem “a leitura resulta de uma teia complexa em que se inter-cruzam factores de ordem cognitiva, social e educativa” (p. 26).

Em relação ao papel da escola no desenvolvimento desta competência, os docentes entendem que passa pela organização das actividades de promoção de leitura no seu Plano Anual de Actividades e pela disponibilização de fundos para a constante renovação do fundo documental.

Ao analisarmos o contributo da BE na alteração das práticas dos professores, estes enunciaram que as parcerias que a BE estabelece com instituições da comunidade, designadamente aquelas que, de algum modo, desempenham um serviço educativo na sociedade, são uma mais-valia para o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito à valorização da BE dentro da Escola, os professores têm a percepção de que passa pela tomada de consciência dos órgãos de gestão pedagógica, que representam um suporte imprescindível para que cada um assuma a sua responsabilidade individual.

Ao reflectirmos em conjunto com os docentes sobre estas questões, ficamos conscientes de que progredimos para uma consciência comum já partilhada por Tomé (2008): “em cada escola, a partir da Biblioteca Escolar, num ambiente de cooperação com todos os profissionais responsáveis pela formação integral dos nossos jovens, devem desenvolver-se, em contexto curricular, de forma sólida, as competências que permitirão aos alunos enfrentar e vencer os desafios da Sociedade da Informação” (p. 177).

Não podemos deixar de terminar referindo-nos ao facto de a emergência da sociedade da informação e do conhecimento ter vindo a contribuir para um maior reconhecimento das bibliotecas escolares enquanto estruturas pedagógicas e organizacionais, cujo papel, complexo e multifacetado, nos parece fulcral na realização da missão da escola actual.

Nesta investigação procurámos mobilizar toda a escola para que, numa acção colectiva, as possibilidades oferecidas pela BE pudessem contribuir para um melhor funcionamento da Escola de hoje.

Acreditamos que as novas concepções que emergiram deste processo poderão vir a servir de suporte a uma prática que conduzirá à emergência da criatividade e da pro-actividade, no dia-a-dia de um desempenho mais eficaz da BE.

Consideramos ainda que, com este trabalho, conseguimos construir mais conhecimento e mais reflexão sobre as bibliotecas escolares, ainda que com todas as limitações inerentes a um trabalho desta natureza.

Quanto ao impacto que as bibliotecas escolares possam exercer nas aprendizagens dos alunos, parece-nos inquestionável, considerando as palavras de Silva e Filipe (2009), para quem “quando existem bibliotecas bem apetrechadas e um trabalho colaborativo entre os professores curriculares e o professor bibliotecário os desempenhos escolares dos alunos melhoram, [...] a biblioteca se torna um parceiro incontornável para ajudar alunos e professores a trabalhar a informação” (p. 1).

Ainda que novas interrogações e outras perspectivas de estudo possam surgir, o nosso propósito foi o de que todos tenhamos a percepção de que “integrar a biblioteca nas práticas lectivas, articulando-a com o currículo e colocando-a ao serviço do processo formativo e das aprendizagens dos alunos, é o grande passo em frente que se espera das bibliotecas escolares” (Silva e Filipe, 2009, p.1).

Não obstante o contributo que possamos ter dado, e no que se refere às limitações deste estudo, estamos conscientes que se trata de um trabalho de natureza meramente descritiva e de âmbito exploratório, com todas as dificuldades e restrições que esta opção implicou.

Ainda que a amostra que constituímos, de conveniência, tenha facilitado quanto à rapidez e aos custos que este tipo de investigação poderia trazer; reconhecemos os riscos subjacentes, designadamente que os resultados e as conclusões só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados com confiança para o Universo, não havendo garantia de que a amostra seja razoavelmente representativa do Universo (Hill & Hill, 2005).

Além disso, destacamos também as análises estatísticas efectuadas. Na verdade, a opção pela estatística descritiva constitui uma limitação significativa no que diz respeito ao contributo do nosso trabalho, considerando que apenas permitiu descrever e avaliar o grupo em estudo, sem permitir produzir inferências.

Relativamente às dificuldades que tivemos, consistiram, essencialmente, no facto de se tratar de um objecto de estudo pouco explorado a nível da investigação no 1º Ciclo do Ensino Básico, o que tornou difícil a nossa revisão teórica. Considerando a

possibilidade de existir uma exígua reflexão da nossa parte em relação a aspectos teóricos do nosso estudo, como proposta de investigações futuras sugerimos uma maior reflexão teórica acerca desta temática, bem como a realização de um estudo de validação do instrumento que construímos, com uma amostra representativa e recorrendo a procedimentos de estatística inferencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Albarello, L. & Digneffe, F. & Hiernaux, J. & Maroy, C. & Ruquoy, D. & Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 2ª edição. Braga. Psiquilíbrios.
- Alves, J. (1996). *Modos de Organização, Direcção e Gestão de Escolas Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa. LIDEL.
- Barroco, A. (2004). *As bibliotecas escolares e a formação de leitores*. Repositório da Universidade do Minho. Dissertação de mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Acedido a 15.09.2009 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3400>
- Bárrios, A. (1999). *Contributos para uma análise reflexiva sobre o funcionamento da Escola*. In *Inovação*, vol.12, Nº 3 (86-88).
- Bárrios, A. & Melo, A. & Vitorino, M. (2007). *BE/CRE e o impacto na aprendizagem*. Lisboa: Projecto THEKA: Projecto Gulbenkian de Formação de Professores para o desenvolvimento das Bibliotecas Escolares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bárrios, A. (2006). *Pensar o Projecto*. Lisboa: Projecto THEKA: Projecto Gulbenkian de Formação de Professores para o desenvolvimento das Bibliotecas Escolares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bárrios, A. (2007) *Bibliotecas Escolares e Formação de professores: Coordenação THEKA: Projecto Gulbenkian de Formação de Professores para o desenvolvimento das Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Referências Bibliográficas

- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das Escolas*. Coleção educação para o futuro. Lisboa: Ministério da Educação.
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Rumo a um quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. Documento de trabalho da comissão europeia. Bruxelas. Comissão das Comunidades Europeias.
- Calixto, J. (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade da Informação*. Coleção Caminho da Educação. Lisboa: Editorial Caminho.
- Cerrillo, P. (2009). *Sociedade e Leitura: A importância dos mediadores de leitura*. Congresso Internacional de Promoção de Leitura/Formar Leitores para Ler o Mundo. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (2003). *Formação e situações de trabalho*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2000). *20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo. Vol. I: Síntese de estudo*. Lisboa. DAPP/ME
- Domingues, A. (2006). *Teoria da contingência*. Unidade Curricular: Princípios da Administração. Alto Ave. Instituto Superior de Saúde.
- Eco, H. (1982). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Presença.
- Esteve, W. (1984). *A Articulação Psicossociológica e as relações entre grupos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Estrela, M. (1986). *Novos Paradigmas e Velhos Problemas – Reflexões a Propósito da Investigação Educacional*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Vol. 20. 2ª série/Ano XX. (123-134).
- Falcão, M. (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar dinâmicas e lógicas do*

Referências Bibliográficas

- conselho de escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gaspar, M. (2004). *Projecto mais-pais – factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: O nome dos números e o envolvimento dos pais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Gauthier, B. (2003). *Investigação Social. Da problemática à colheita de dados*. Loures. Lusociência: edições técnicas e científicas, Lda.
- Guedes, C. e Farias, G. (2007). *Relato de experiência Information Literacy: uma análise nas Bibliotecas Escolares...* Brasil.
- Graça, E. (2005). *Bibliotecas Escolares e área de projecto*. Braga: Universidade do Minho.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1989). *Metodologia do Trabalho Científico*. Brasil. Publicações Atlas S.A. São Paulo.
- Mata, L. (1999). *Literacia - O papel da família na sua apreensão. Análise psicológica*. (1999), 1 (XVII): 65-77. Lisboa. Acedido a 06.07.2009 em:
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a08.pdf>
- Ministério da Educação/RBE. (2008). *Bibliotecas Escolares/Modelo de auto-avaliação (instrumentos de recolha de dados)*. Acedido a 04.07.2009 em:
<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/745/mabe.pdf>
- Moura, A. (2001). *Sobre a Leitura – Práticas de Leitura, Jovens e Novas Tecnologias: A Biblioteca Municipal de Oeiras*, vol. I. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas e Observatório das Actividades Culturais, Ministério da Cultura.
- Moura, H. & outros (2008). *Literacia em Português*. Centro de Investigação-Ação Paul Henry Chombart de Lauwe. Acontecimento – Lisboa. Estudos e edições, Lda.

Referências Bibliográficas

- Nina, I. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: Contributos da Biblioteca Escolar*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise* (2ª edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional.
- Nunes, H. (2004). *Da Biblioteca ao Leitor – Estudos sobre a Leitura Pública em Portugal* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Pereira, A. (2006). *SPSS Guia Prático de Utilização - Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia* (6ª Edição). Lisboa. Edições Sílabo.
- Potts, J. (1979). *Leitura e Leituras nos ensinos primário e secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quadros, C. e Azambuja G. (2003). *Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Ribeiro Gonçalves, F. (1993). *A Observação da Relação Educativa no processo ensino-partilha-aprendizagem*. Centro Universitário de investigação Educativa. UCEH. Universidade do Algarve.
- Rodrigues, P. (2002) *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Lisboa. Ministério da Ciência e do Ensino Superior
- Senge, P. (1999). *A Quinta Disciplina Arte e Prática da Organização que Aprende*. Editora Best Seller. Brasil. Rio de Janeiro.
- Silva, L. (2002). *Bibliotecas Escolares e construção do sucesso educativo*. Monografias em Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga. Universidade do Minho.

Referências Bibliográficas

- Silva, C. (2007). *O manifesto da transdisciplinaridade*. Revista Famecos. Porto Alegre Nº 32 Abril de 2007 quadrimestral. (137-139). Acedido a 25.06.2008 em:
<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/viewFile/1985/1800>
- Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997). *A Língua materna na Educação Básica – Competências nucleares e níveis de desempenho*. Coleção Reflexão Participada. Ministério da Educação. Lisboa. Departamento da Educação Básica.
- Syroit, J. (1996) Liderança organizacional. In C.A. Marques & M. Cunha, (Eds.) *Comportamento Organizacional e gestão de empresas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Tomé, M. (2008). *A Biblioteca Escolar e o desafio da Literacia da Informação*. Departamento das Ciências de Educação. Lisboa. Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa. Serviço de Educação Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, I. colab. Barroso, C. & Calixto, J. & Calçada, T. & Gaspar, T. (1997). *Relatório síntese: Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Ventura, J. (2002). *Bibliotecas e Esfera Pública*. Lisboa: Celta Editora.

Referências Online

- Alçada, I. (2005). *Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares*. PROFORMAR online. Revista Bimensal; Edição 9. Maio 05. Acedido a 03.07.2009 em:
http://www.proformar.org/revista/edicao_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf

Referências Bibliográficas

- Balça, A. (2008). *O papel da família na formação de crianças leitoras*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia CIEP – Universidade de Évora. Acedido a 03.07.2009 em: <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=48>
- Bastos, G. (2007). *1º Encontro de Bibliotecas Escolares do Porto*. Acedido a 12.05.2008 em: <http://194.79.88.139/rbep/1encBEP.htm>
- Bastos, G. (2006). *Professor-bibliotecário: perfil, função e carreira*. Acedido a 06.07.2009 em: <http://gilvicente.org/files/ComunicacaodeGloria.pdf>
- Baró, M. (2004). *Bibliotecas Escolares, Para qué? La sombra de la palabra*. Anaya. “Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares” CajaDuevo Fundación Germán Sanchez Ruipérez 2007. Acedido a 12.05.2008 em: www.fundaciongsr.es.
- Calixto A. (2008). *Literacia da Informação: Um Desafio para as Bibliotecas*. Acedido a 25.07.2008 em: <http://propostasdeactividade.blogspot.com/>
- Campello, B. (2003). *O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional*. Acedido a 06.08.09 em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652003000300004&script=sci_arttext&tlng=pt
- Conde, E. & Canhoto, R. (2009). *Modelo de auto-avaliação da Biblioteca Escolar: Princípios estrutura e metodologias de operacionalização*. RBE. Lisboa. Ministério da Educação. Acedido a 21.02.2010 em: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=512&fileName=auto_avaliacao.pdf
- Crozier, M. (1963). *Lephenomène bureaucratique*. Paris. Éditions du Seuil.
- CTAP Information Literacy Guidelines K-12. (S/D). *Literacia da informação: Porquê a literacia da informação*. Traduzido e adaptado pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. Acedido a 20.08.2008 em: <http://www.esec-j-gomes-ferreira.rcts.pt/literacia.htm>

Referências Bibliográficas

- Dagge, A. (2008). *Avaliação da Biblioteca Escolar: how high are standards?* Acedido a 25.08.2008 em:
http://bibliotecasescolares.weblog.com.pt/arquivo/2008/05/avaliacao_da_bi.html
- Ferreira, C. & Grosch, M. (s/d). *A Biblioteca Escolar e a sua influência na formação de leitores*. Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul. Brasil. Acedido a 10.08.2008 em: http://www.alb.com.br/anais16/sem02pdf/sm02ss05_03.pdf
- Freire, A. (2007). *Biblioteca Escolar e sala de aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo numa escola secundária*. Mestrado em gestão da informação e bibliotecas escolares. Lisboa. Universidade Aberta. Acedido a 10.08.2008 em:
<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/577>
- Graça, E. (2005). *Bibliotecas Escolares e Área de Projecto*. Universidade do Minho. Braga. Dissertação de Mestrado em Educação. IFLA/UNESCO School Library Manifesto das Bibliotecas Escolares. Acedido a 12.06.2008 em:
<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/schoolmanif.htm>
- Izidoro, P. (2006). *Contributos para uma consciencialização*. Acedido a 03.07.2009 em
http://www.prof2000.pt/users/isis/formador/2006af08/materiais/professorbibliotecario_pizidoro.html
- Jorge, F. e Silva, P. (S/D). *Instrumento para o Desenvolvimento Organizacional de PME's – Programa Leonardo da Vinci*. Universidade de Évora. Acedido a 12.06.2008 em: http://www.ensino.uevora.pt/fasht/modulo6_cgf/texto1.PDF
- Khan A. (2003). *Sociedade da Informação/Sociedade do Conhecimento*. Cit. Burch, S. (2006). Acedido a 06.07.2009 em: <http://vecam.org/article519.html>
- Krashen & Cullinam (2000). *A Biblioteca Escolar e a leitura*. Cit. Proença, J. Acedido a 08.07.2009 em:

Referências Bibliográficas

<http://www.lita.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/independent.cfm>

Matos, J. (2005). *Guião para elaboração de um Plano/Pré-projecto de investigação*. Lisboa. Faculdade de Ciências: Departamento da Educação. Acedido a 28.08.2008 em:

http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/guiao_preprojecto_tese.htm

Mello, G. (s/d). *Os desafios do final dos anos 90: eficiência, qualidade e equidade nos sistemas educativos. As reformas educacionais da segunda geração*. Acedido a 21.08.2008 em:

<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/oie-argentina.pdf>

MEMEX (2006). *Educação em ambiente virtual: uma perspectiva da cultura informacional*. Acedido a 06.08.09 em:

http://www.eci.ufmg.br/memex/?hipertexto:Educa%E7%E3o_em_ambiente_virtual%3A_uma_perspectiva_da_cultura_informacional%26nbsp%3B

Minhava, A. & Pires, C. & Benedito, L. & Raimundo R. (S/D). *Metodologia de Investigação I*. Acedido a 22.08.2008 em:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/QuestionarioT2.pdf>

Miranda, M.(2007). *São precisos dois para dançar o tango – Bibliotecas Públicas e Bibliotecas Escolares – os sucessivos passos de uma coreografia*. Encontro «SABE num projecto integrado de Leitura». Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira. Lisboa. Acedido a 30.07.2008 em:

http://194.79.88.139/rbep/upload/DnLoads/mariamiranda_IPLB.pdf

Mota, F. (2006). *Competência informacional e necessidade de interacção entre*

Referências Bibliográficas

- bibliotecários e professores no contexto escolar*. Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil. Acedido a 12.08.2008 em:
<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/447/1499>
- Moura, E. e Oliveira, I. (S/D) *Investigação sobre a aprendizagem dos alunos Síntese da discussão do grupo temático*. Porto. Universidade Lusíada. Acedido a 12.06.2008 em: <http://www.spce.org.pt/sem/EI.pdf>
- Nunes, M. (2003). *O papel da biblioteca escolar na formação da comunidade educativa*. In Actas das Jornadas de Bibliotecas Escolares, Trofa, org. da Câmara Municipal. Acedido a 10.08.2008 em:
<http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/APRESENTACAO/INVESTIGADORES/MARIA%20MANUELA%20BARRETO%20NUNES/APERS/O%20PAPEL%20DA%20BIBLIOTECA%20ESCOLAR%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DA%20CE.PDF>
- Paiva A. (2007). *A magia da lectura: a promoção da lectura nas crianças em idade pré-escolar*. Congresso de Literatura Infantil. (48-55). Universidade de Évora. Acedido a 12.06.2008 em:
<http://www.aepv.net/miniwebs/congresoLiteraturaInfantil/comunica/C5%20MAGIA.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *Construindo competências* Entrevista de Paola Gentile e Roberta Bencini. Acedido a 12.06.2008 em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/revista/revista4/Entrevista%20com%20Philippe%20Perrenoud.htm>
- Pinheiro, C. (2009). *Coordenador da Biblioteca Escolar passa a integrar equipas PTE*. Amadora. Portugal. Acedido a 15.05.2009 em:
<http://linhadeleitura.wordpress.com/2009/01/13/coordenador-da-biblioteca-escolar-passa-a-integrar-equipas-pte/>

Referências Bibliográficas

- Pinto, T. (s/d). *Dia Internacional das Bibliotecas Escolares - Parabéns a todas as BE do nosso país!* Boletim informativo de Interactividade, Comunicação e Aprendizagem. Brasil. Acedido a 25.08.2008 em:
<http://bica.cnotinfor.pt/noticia.php?lng=pt&edi=17&nt=343>
- Proença, J. (2006). *A Biblioteca Escolar e a promoção da leitura*. Coordenador da BE/CRE Lorosae EBI da Charneca de Caparica. Acedido a 20.05.2008 em:
<http://crelorosae.no.sapo>.
- Plano Nacional de Leitura (PNL) (2007). *A leitura um bem essencial*. Página da justificação do PNL. Acedido a 09.08.09 em:
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=textos&pid=1508&tab1id=1485&tab2id=1499>
- Rodrigues, M. (2006). *Rede Bibliotecas Escolares 10 anos*. Depoimento da Sr^a Ministra da Educação. Lisboa. Acedido a 12.08.2008 em:
<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/177.html>
- Rede Bibliotecas Escolares (RBE) (2008). *Avaliação*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido a 12.08.2008 em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/31.html>
- Rede Bibliotecas Escolares (RBE) (2008). *Formação: Apresentação*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 20.08.2008 em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/78.html>
- Rede Bibliotecas Escolares (RBE) (2008). *Literacia da Informação*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 11.02.2009 em:
<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/114.html>
- Rede Bibliotecas Escolares (RBE) (2008). *Programa Rede Bibliotecas Escolares*. Portugal. Acedido a 14.02.2009 em:
<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2063>

Referências Bibliográficas

- Rede Bibliotecas Escolares (RBE) (2008). *RBE – 10 anos: balanço e análise prospectiva*. Lisboa. Acedido a 15.02.2009 em:
<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/174.html>
- Rede Bibliotecas Escolares (RBE) (2009). *Modelo de avaliação para as Bibliotecas Escolares*. Lisboa. Acedido a 15.05.2009 em:
<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/31.html>
- Rede Bibliotecas Escolares (RBE) (2008). *Legislação sobre Bibliotecas Escolares*. Lisboa. Acedido a 15.05.2009 em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/16.html>
- Rial, C. (2004). *Antropologia e Mídia: Breve Panorama das Teorias de Comunicação*. Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina. Acedido a 21.08.2008 em:
<http://www.antropologia.ufsc.br/74.%20carmen-midia.pdf>
- Santos, A. (2005). *O que é a transdisciplinaridade*. Manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo: TRION, Didática sob a óptica do P.Complexo, P. Alegre: Sulina, Acedido a 12.06.2008 em:
www.ufrj.br/leptrans/link/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.doc
- Santos, R. (1999). *Transdisciplinaridade*. 1º Congresso Mundial sobre a Transdisciplinaridade. Congresso da Arrábida. Cadernos de Educação. Nº 8 Acedido a 12.07.2008 em:
www.miniweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/transdisciplinaridade.pdf
- Silva, M. (s/d). *Biblioteca escolar: uma reflexão sobre a literatura*. Brasil. Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Acedido a 10.08.2008 em:
<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/324.pdf>
- Stripling, E. (1992). *CTAP Information Literacy Guidelines*. Learn specific strategies to teach your students to ask great questions. Acedido a 11.08.2008 em:
<http://www.ctap4.org/infolit/>
- Teixeira, A. & Alexandre F. (s/d). *A Educação na sociedade actual*. Departamento de

Referências Bibliográficas

Educação e Ensino à distância. Guia Informativo. Lisboa. Universidade Aberta.

Acedido a 14.02.2009 em:

http://www.univ-ab.pt/students/guia/detail_uc2.php?uc=573

Todd, R.(2008). *O papel da biblioteca escolar e do professor-bibliotecário no ensino-aprendizagem ...* Lisboa. Acedido a 03.08.09 em: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=408&fileName=O_papel_da_BE_e_do_PB_no_ensino_aprendiz1.pdf

UNESCO (2002). *A biblioteca escolar no contexto do ensino-aprendizagem para todos.*

Manifesto da Biblioteca Escolar. Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas. Acedido a 05.07.2009 em:

http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt_BR.pdf

Vitorino, M. (2009). *Beblex: Biblioteca Escolar em Normas. Enquadramento legal da Biblioteca Escolar.* Acedido a 15.05.2009 em:

<http://belex.wetpaint.com/page/Leis.Bibliotecas+Escolares>

Legislação consultada

Portaria n.º 756/2009 de 14 de Julho. *Designação de professores bibliotecários.* Diário da República, 1.ª série — N.º 134 — 14 de Julho de 2009. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril. Secção II Serviços art.º 46. Serviços Administrativos técnicos e técnico-pedagógicos. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio. Regime de autonomia das escolas. Diário da República – I série – A Nº 102 – 4-5. 1998. Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo 1 – Entrevista aos docentes do estudo preliminar

GUIÃO DE ENTREVISTA

- **Escola cultural como via para o sucesso educativo**

- BE nas escolas do 1º ciclo

1. A BECRE tem um papel chave no desenvolvimento da leitura por prazer, encorajando os alunos a ler muito e fluentemente?

- **Uma Escola para a qualidade**

- O contributo da Organização Escolar para a leitura e a literacia

2. O papel da BECRE na leitura é valorizado por toda a Escola/Agrupamento de Escolas?

- Envolvimento da Comunidade Educativa na promoção da leitura e da BE

3. A equipa da BE/CRE está envolvida no acompanhamento e monitorização da aprendizagem dos alunos em actividades da BECRE e fornece feedback adequado aos professores/departamentos?

- A articulação da BE com a Comunidade Escolar

4. O PAA da BECRE reflecte o PAA do Agrupamento de Escolas?

- O desempenho da BE e a promoção do sucesso educativo

5. A BECRE promove actividades de promoção das aprendizagens dos alunos?

Anexo 2 – Questionário aos alunos do estudo preliminar

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O presente questionário insere-se num estudo no âmbito do Mestrado de Observação e Análise da Relação Educativa e pretende recolher informações sobre os teus hábitos de leitura e de pesquisa na Biblioteca.

Pedimos-te que respondas com sinceridade, porque a tua opinião é muito importante.

Este questionário é anónimo e confidencial.

Muito obrigada pela tua colaboração.

1. Rapaz Rapariga
2. Ano de escolaridade que frequenta: 1º ano 4º ano

Utilização da Biblioteca Escolar

3. Vais à Biblioteca sozinho/a para:
- Ler requisitar livros jogar no computador ver filmes utilizar a Internet
- conversar com os colegas fazer trabalhos de casa outro Qual?

4. Quando vais com a tua professora, o que pensas sobre as actividades oferecidas pela Biblioteca?
(coloca um X na tua opção)

ACTIVIDADES OFERECIDAS PELA BE	MUITO INTERESSANTE	INTERESSANTE	POUCO INTERESSANTE	NÃO CONHEÇO
Divulgação do escritor do mês				
Aprender a fazer biografias				
Aprender a CDU (classe decimal universal)				
Exposições				
Ouvir leituras				
Encontro com o escritor				
Participação em projectos				
Pesquisas				

Relações com a leitura

5. Gostas de ler? SIM NÃO

5.1. Se sim:

Tens sempre prazer de ler Lês muito para além do trabalho escolar

Outros motivos? _____

5.2. Se não porquê? _____

6. Que tipo de materiais gostas de ler?

livros revistas Cdom outros Quais?

7. O que andas a ler agora?

Livros de histórias livros técnicos

7.1. Como escolhes os livros que te interessam? (selecciona no máximo 2 opções)

pelo tema pela capa pela imagem pelo que precisas para estudar

8. Na Biblioteca encontras o tipo de livros e de outro material de leitura que gostas de ler?

SEMPRE MUITAS VEZES ÀS VEZES POUCAS VEZES NUNCA

9. O que pensas sobre a Biblioteca?

A Biblioteca Escolar...	SIM	NÃO
Motivou-me para ler mais		
Ajudou-me a encontrar livros interessantes		
Ajudou-me a conhecer escritores e pessoas ligadas aos livros		
Tem actividades que me fazem gostar de ler		

▪ Pesquisa da informação

10. Como procuras os materiais que precisas?

Consultas o catálogo Diriges-te à estante Pedes ajuda a quem trabalha na Biblioteca

11. Procuras também o que precisas na Biblioteca Municipal?

Procuras o que precisas na Biblioteca Municipal porque...	SIM	NÃO
Não encontras na Biblioteca Escolar		
Encontras mais informação		
Sabes que a biblioteca municipal também te pode ajudar		
Recorres à Biblioteca municipal em horário extra escolar		

12. Localizas na Biblioteca as fontes de informação:

CD CDROM LIVROS VÍDEOS REVISTAS Outros Quais? _____

13. Consegues encontrar nos documentos a informação de que precisas?

A informação que encontraste...	SIM	NÃO
Ajudou-te a completar a tua pesquisa		
Fez conhecer outras fontes de informação (CDrom; Internet,...)		
Melhorou o teu trabalho		
Deu-te pistas para outras pesquisas		

13.1. Usas o índice dos documentos quando pesquisas?

SIM NÃO ÀS VEZES NUNCA

13.2. Retiras as informações de que precisas:

só de 1 documento de vários documentos

14. Quando encontras a informação de que precisas: (assinala apenas 1 opção)

- És capaz de fazer apontamentos com ideias-chave
- És capaz de redigir um texto acerca do tema
- És capaz de comunicar aos outros as tuas descobertas
- Copias totalmente o que encontras
- Não fazes nada?

15. Seleccionas as tuas pesquisas: (assinala apenas 1 opção)

Porque interessam Porque foi o que encontraste Porque é importante para o teu trabalho

16. Pensas que aquilo que fazes na Biblioteca é importante? SIM NÃO

17. Quando não compreendes, pedes ajuda? SIM NÃO

18. Acabas as tarefas que realizas na Biblioteca? SIM NÃO

19. Encontras facilmente o que precisas na Biblioteca?

Encontras o que precisas na Biblioteca nos diferentes suportes	SIM	NÃO
CD-ROM; CD áudio		
Livros		
Internet		
Revistas, jornais		
Vídeos; DVD's		

20. Ajudas os teus colegas a encontrar o que pretendem? SIM NÃO ÀS VEZES NUNCA

21. Usas as TIC na biblioteca? SIM NÃO

21.1. Se sim diz quais:

Fazer desenhos Escrever textos Pesquisar na Internet Fazer jogos

22. Tens dificuldades? SIM NÃO

23. Quando utilizas e tens dificuldades pedes ajuda? SIM NÃO ÀS VEZES NUNCA

Se sim, a quem? _____

24. Já realizaste trabalhos na Biblioteca usando o computador?

SIM NÃO ÀS VEZES NUNCA

24.1. Se sim, que tipo de trabalhos?

escrita de textos desenhos no Paint Pesquisas Outros Quais? _____

25. Avalia os recursos documentais existentes na Biblioteca e a forma como respondem às tuas necessidades.

	Bom	Suficiente	Fraco
Obras de referência: Enciclopédias, Dicionários...			
Jornais e revistas			
Livros de literatura e para ler descontraidamente			
Livros de tipo informativo, sobre os temas que me interessam			
CD's áudio, DVD, jogos			
Livros para apoio ao estudo e realização de trabalhos			
Informação organizada para aceder on-line			

26. Indica uma coisa que mudarias na tua Biblioteca, se pudesses:

Obrigada pela tua participação!

Anexo 3 – Questionário aos pais do estudo preliminar

QUESTIONÁRIO

O presente questionário pretende auscultar a Comunidade Educativa relativamente a:

- Hábitos de leitura em contexto familiar
- A relação educativa da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativo e os utilizadores/famílias

Tem a finalidade de levar a Biblioteca Escolar ao encontro das exigências dos seus utentes.

1. Que significado atribui à leitura?

Uma necessidade uma obrigação um prazer/distracção um aborrecimento

Outro significado Qual? _____

2. Qual a importância que atribui à leitura em contexto familiar?

Nada importante Pouco importante Importante Muito importante

3. Conhece a Biblioteca que serve a Escola do seu educando? Sim Não

4. Desloca-se a título pessoal à BE ou acompanha o seu filho/educando à biblioteca para actividades de leitura/consulta de documentação ou de empréstimo domiciliário?

Nunca Ocasionalmente Frequentemente

5. Costuma deslocar-se à Escola para participar em actividades dinamizadas pela Biblioteca Escolar (Feira do Livro, Sessões de Contos, Semana da Leitura, exposições, etc.)?

Nunca Ocasionalmente Frequentemente Quando convidado

6. Costuma receber informações sobre as actividades desenvolvidas pela Biblioteca Escolar?

Nunca Ocasionalmente Frequentemente

7. Já tem colaborado ou sido envolvido nas actividades da Biblioteca Escolar?

8. Quando é que vai à Biblioteca Escolar?

Habitualmente não vai à BE Quando a BE promove iniciativas/actividades

9. Caso responda afirmativo, indique em que situações:

Como leitor/animador de leitura

Como apoiante, contribuindo com recursos materiais e financeiros

Outro Qual? _____

10. Como tem conhecimento das actividades desenvolvidas pela Biblioteca Escolar?

Através dos professores através do seu educando através do Boletim da Biblioteca

através de cartazes Outro Qual? _____

11. A Biblioteca Escolar satisfaz principalmente:

Necessidades escolares Meio de acesso a diferentes suportes de informação

Necessidade de convívio Interesse e curiosidade pessoal

12. Considera que as actividades realizadas pela biblioteca escolar contribuem para estimular o interesse do seu educando pela leitura? Sim Não

13. Que importância atribui à BE para a aprendizagem e formação global do seu filho/educando?

Nada importante Pouco importante Importante Muito importante

14. Tem conhecimento das obras contempladas pelo Plano Nacional de Leitura? Sim Não

16. Costuma adquirir obras para o seu educando?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

17. Que factores mais contribuem para a escolha dos livros para o seu educando?

Título/capa/índice Consulta de catálogos/publicidade Indicação de familiares

Indicação dos professores Conhecimento do autor Necessidades escolares

Outro Qual? _____

18. Costuma adquirir outros suportes educativos para além dos livros?

CD-ROM Vídeo DVD Música

19. Gostaríamos que desse a sua opinião sobre alguns aspectos relativos à Biblioteca Escolar:

	Muito bom	Bom	Fraco	Mau
Dinâmicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundo documental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Situação na profissão (actual):

	Pai	Mãe	Encarregado Educação
Patrão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhador por conta própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhador por conta de outrem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desempregado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

_____/_____/_____

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo 4 – Guião de entrevista enviado aos especialistas

GUIÃO DE ENTREVISTA

Classifique de 1 a 5 (**1 Fraco** e o **5 Excelente**) as questões da entrevista quanto aos seguintes parâmetros: **Claras; Directas; Precisas; Objectivas; Pertinentes.**

• **Escola cultural como via para o sucesso educativo**

- BE nas escolas do 1º ciclo

1. O que entende por BE/CRE?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

1.1. Qual o papel da BE na promoção das aprendizagens dos alunos?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

1.2. Qual o contributo da BE para os resultados escolares dos alunos?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

• **Uma Escola para a qualidade**

- O contributo da Organização Escolar para a leitura e a literacia

2. Qual o papel que tem para si a BE/CRE no desenvolvimento da leitura?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

2.1. Acha que de alguma forma pode encorajar os alunos a ler mais e fluentemente?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

2.2. Considera que ler é um acto de prazer?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

2.3. Acha que funciona da mesma maneira para os alunos?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

2.4. De que forma o órgão de gestão e os órgãos de gestão pedagógica da Escola/Agrupamento contribuem para o sucesso da BE/CRE na Escola?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

2.5. O papel da BE/CRE na leitura é valorizado por toda a Escola/Agrupamento de Escolas

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

- Envolvimento da Comunidade Educativa na promoção da leitura e da BE

3. A equipa da BE/CRE está envolvida no acompanhamento e monitorização da aprendizagem dos alunos em actividades curriculares?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

3.1. A Equipa fornece feedback adequado aos professores/departamentos, relativamente às actividades de acompanhamento dos alunos?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

- A articulação da BE/CRE com a Comunidade Escolar

4. Que colaboração/parcerias existem com a BE/CRE?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

4.1. Que objectivos se pretendem atingir com essas colaborações/parcerias?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

4.2. Que actividades são dinamizadas através das parcerias estabelecidas?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

- O desempenho da BE e a promoção do sucesso educativo

5. Qual o papel da BE na promoção das aprendizagens dos alunos? A BE/CRE organiza actividades de promoção das aprendizagens dos alunos?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

5.1. Em que medida considera que a BE/CRE contribuiu para o desenvolvimento das competências de leitura?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

5.2. E contribui para o desenvolvimento dos resultados escolares dos alunos?

	1	2	3	4	5
C					
D					
P					
O					
P					

Este guião destina-se a aplicar a professores especialistas na área da Educação/Bibliotecas Escolares, com o intuito de validar o âmbito desta investigação.

DE QUE FORMA A CULTURA ORGANIZACIONAL DA BIBLIOTECA ESCOLAR INFLUENCIA A RELAÇÃO EDUCATIVA E A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS?

Anexo 5 – Guião de entrevistas aplicado aos docentes no
estudo principal

GUIÃO DE ENTREVISTA

• **Cultura de Escola e BE como via para o sucesso educativo**

- BE nas escolas do 1º ciclo

1. Qual o papel da BE:

- No trabalho com os professores;
- No desenvolvimento curricular;
- Na promoção de actividades interdisciplinares;
- Na organização de actividades de promoção das aprendizagens dos alunos.

- As actividades da BE e a promoção do sucesso educativo

2. Considera que as BE's são promotoras do sucesso educativo?

3. Considera que o sucesso educativo está associado à utilização da BE no desenvolvimento do currículo?

3.1. Quais as actividades da BE que considera significativas para a promoção do sucesso educativo?

4. De que forma acha que a BE pode encorajar os alunos a ler mais e fluentemente?

4.1. Considera que para os alunos ler deve ser um acto de prazer?

4.2. Como desenvolver nos alunos hábitos de leitura?

5. De que forma a Escola/Agrupamento contribui para:

- A promoção da BE na Escola?
- Os hábitos de leitura?
- A promoção da literacia?

5.1. E os órgãos de gestão pedagógica?

5.2. No seu entender, a Escola/Agrupamento de Escolas valoriza o papel da BE na promoção da leitura?

- Envolvimento da Comunidade Educativa na promoção da leitura e da BE

6. A equipa da BE está envolvida no acompanhamento e monitorização da aprendizagem dos alunos em actividades curriculares?

6.1. A BE fornece *feedback* adequado aos professores/departamentos, relativamente às actividades de acompanhamento dos alunos?

- A articulação da BE com a Comunidade Escolar

7. Que colaboração/parcerias devem existir com a BE?

7.1. Que objectivos se pretendem atingir com essas colaborações/parcerias?

7.2. Que actividades são dinamizadas através das parcerias estabelecidas?

**Anexo 6 – Pedidos de autorizações ao Conselho Executivo do
Agrupamento**

Exm. Comissão Instaladora
Conselho Executivo
E.B. 2.3

Faro, 4 de Maio de 2009

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários aos alunos do 1º e 4º
Ano de Escolaridade da E.B. 1 Faro.

Eu, Anabela Gavinho Vaz, professora do 1º CEB na E.B. 1 Faro, encontro-me a fazer uma investigação no âmbito das Cultura Organizacional - Bibliotecas Escolares/Aprendizagens dos alunos, do Mestrado de Observação e Análise da Relação Educativa, na Universidade do Algarve em Gambelas.

Venho por este meio, solicitar autorização para aplicar o questionário sobre **Hábitos de Leitura e de Pesquisa na Biblioteca Escolar** aos alunos do 1º e do 4º ano de escolaridade, sobre os quais o estudo se debruça.

Grata pela atenção,
Com os melhores cumprimentos

Anabela Gavinho Vaz

Exm. Comissão Instaladora
do Conselho Executivo
E.B. 2.3

Faro, 17 de Março de 2009

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários

Eu, Anabela Gavinho Vaz, professora do 1º CEB na E.B. 1 Faro, encontro-me a fazer uma investigação no âmbito das Cultura Organizacional - Bibliotecas Escolares/Aprendizagens dos alunos, do Mestrado de Observação e Análise da Relação Educativa, na Universidade do Algarve em Gambelas.

Venho por este meio, solicitar autorização para aplicar o questionário de **Hábitos de Leitura e a Relação com a Biblioteca Escolar**, aos pais dos alunos do 1º e do 4º ano de escolaridade, sobre os quais o estudo se debruça.

Grata pela atenção,

Com os melhores cumprimentos

Anabela Gavinho Vaz

Anexo 7 – Questionário aplicado aos alunos do 1º Ano

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Este questionário pretende recolher informações sobre os teus hábitos de leitura e de pesquisa na Biblioteca Escolar.

Pedimos-te que leias com atenção as perguntas e respondas na opção que tu entendas ser a mais correcta, assinalando com uma cruz (X) no quadrado correspondente.

A tua opinião é muito importante.

Este questionário é anónimo e confidencial.

Muito obrigada pela tua colaboração.



1

4

1. Sou: Rapaz Rapariga **2. a)** Freqüente o: 1º ano 4º ano **b)** Idade: anos

Utilização da Biblioteca Escolar

3. Vais à Biblioteca Escolar (BE) sozinho(a) para:

	Ler	<input type="checkbox"/>
	Requisitar Livros	<input type="checkbox"/>
	Jogar no computador	<input type="checkbox"/>
	Ver filmes	<input type="checkbox"/>
	Utilizar a Internet	<input type="checkbox"/>
	Conversar com os colegas	<input type="checkbox"/>
	Fazer trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>
	Outro	<input type="checkbox"/>

Qual? _____

4. Quando vais com o(a) teu(tua) professor(a), o que pensas sobre as actividades que acontecem na BE?

ACTIVIDADES OFERECIDAS PELA BE	Muito Interessante	Interessante	Pouco Interessante	Não Conheço
1. Conhecer autores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aprender a encontrar um livro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ver exposições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ouvir leituras (Ex. Hora do conto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Encontro com escritores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Participação em concursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Pesquisas para as aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Relações com a leitura

5. Gostas de ler? **SIM** **NÃO**






5.1. Se **sim**:

1. Tens prazer em ler	<input type="checkbox"/>
2. Lês porque tens que estudar	<input type="checkbox"/>
3. Lês porque os teus pais te dizem	<input type="checkbox"/>
4. Lês porque tens curiosidade	<input type="checkbox"/>
5. Lês porque ficas a saber mais	<input type="checkbox"/>

5.2. Se **não**, porquê?

1. Não tens tempo para ler	<input type="checkbox"/>
2. Tens dificuldade na leitura	<input type="checkbox"/>
3. Gostas de ler com companhia	<input type="checkbox"/>
4. Não encontras livros de que gostas	<input type="checkbox"/>
5. Ficas cansado(a)	<input type="checkbox"/>

6. Que tipo de materiais gostas de consultar?

	Livros	
	Revistas	
	Cdrom's	
	DVD's	
	Outros	Quais?

7. Andas a ler alguma coisa? **SIM** **NÃO**

7.1. Se **sim**, o que andas a ler agora?

1. Livros de histórias	
2. Livros técnicos para as aulas	
3. Livros de poesia	
4. Livros de Banda Desenhada	
5. Manuais escolares	
6. Livros de contos	

8. Como escolhes os livros que te interessam? (**selecciona no máximo 2 opções**)

1. Tema	
2. Capa	
3. Imagem	
4. O que preciso de estudar	
5. O texto	
6. A história	
7. Outros	

9. Na BE encontras o tipo de livros e de outro material de leitura que gostas de ler?

Sempre	
Muitas vezes	
Às vezes	
Poucas vezes	
Nunca	

10. O que pensas sobre a BE?

A BE...	SIM	NÃO
1. Motivou-me para ler mais		
2. Ajudou-me a encontrar livros interessantes		
3. Ajudou-me a conhecer escritores e pessoas ligadas aos livros		
4. Tem actividades que me fazem gostar de ler		

▪ Pesquisa da informação

11. Na **BE** como procuras os materiais que precisas?

1. Esperas que o(a) professor(a) te dê o livro	
2. Procuras o livro com um(a) colega	
3. Pedes ajuda a quem trabalha na Biblioteca	
4. Diriges-te à estante	
5. Pedes ajuda a um colega	

12. Sempre que fazes uma consulta na BE, isso contribui para:

	SIM	NÃO
1. Completar a tua pesquisa		
2. Conhecer outras fontes de informação (CDrom; Internet)		
3. Melhorar o teu trabalho		
4. Encontrar pistas para outras pesquisas		

12.1. Usas o índice dos livros quando pesquisas?

Sempre	
Muitas vezes	
Às vezes	
Poucas vezes	
Nunca	

12.2. Retiras as informações de que precisas:

Só de **um** sítio (documento) De **vários** sítios (documentos)

13. Quando encontras a informação de que precisas:









1. Fazes apontamentos com ideias-chave	
2. Rediges um texto acerca do tema	
3. Comunicas aos outros as tuas descobertas	
4. Copias totalmente o que encontras	
5. Não fazes nada	
6. Outro	Qual?

14. Das pesquisas que fazes na BE seleccionas o texto que:

1. Te interessa	
2. Levas tudo o que encontras	
3. Levas só o que é importante para o teu trabalho	
4. Levas o que foi pedido pelo(a) professor(a)	
5. Descobres outras coisas que podes acrescentar ao teu trabalho	






15. Quais as actividades que fazes na BE que consideras importantes?

(Numera de 1 a 6 começando pela mais importante)

	Ler livros	
	Ouvir histórias	
	Fazer pesquisas	
	Ouvir música	
	Jogar no computador	
	Ver um vídeo	
	Utilizas o teu computador (por ex. Magalhães)	
	Fazer jogos (ex. puzzles; jogo da glória;...)	

16. Usas os computadores da BE? **SIM** **NÃO**

16.1. Se **sim** diz para quê:

	Fazer desenhos	
	Escrever textos	
	Pesquisar na Internet	
	Jogar	
	Outros	Quais?

17. Tens dificuldades na utilização do computador? SIM NÃO

17.1. Quando utilizas, e tens dificuldades, pedes ajuda?

Sempre	<input type="checkbox"/>
Muitas vezes	<input type="checkbox"/>
Às vezes	<input type="checkbox"/>
Poucas vezes	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

17.2. Se **sim**, a quem? _____

18. Pensa na tua BE e diz qual é a tua opinião sobre o seguinte.

	Bom	Suficiente	Mau
1. Obras de referência: Enciclopédias, Dicionários...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Livros de histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Livros de pesquisa, sobre os temas que me interessam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. CD's para ouvir música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. DVD's	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Livros para apoio ao estudo e realização de trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Informação sobre sites infantis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Indica uma coisa que mudarias na tua BE, se pudesses:

20. Quando não encontras o que queres na tua BE, vais à **Biblioteca Municipal** (BM)? SIM NÃO

21. Na **BM** encontras sempre:

	SIM	NÃO
O que precisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muitas mais coisas do que na BE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Recorres à BM em horário extra-escolar (depois das aulas)? SIM NÃO

23. Dos materiais que se seguem, diz qual ou quais encontras na BM:

(assinala com X os que mais facilmente encontras)

	CD	<input type="checkbox"/>
	DVD'S	<input type="checkbox"/>
	LIVROS	<input type="checkbox"/>
	VÍDEOS	<input type="checkbox"/>
	REVISTAS	<input type="checkbox"/>

24. Consideras as actividades em que participas na BM importantes? SIM NÃO

Obrigada pela tua participação!

Anexo 8 – Questionário aplicado aos alunos do 4º Ano

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Este questionário pretende recolher informações sobre os teus hábitos de leitura e de pesquisa na Biblioteca Escolar.

Pedimos-te que leias com atenção as perguntas e respondas na opção que tu entendas ser a mais correcta, assinalando com uma cruz (X) no quadrado correspondente.

A tua opinião é muito importante.

Este questionário é anónimo e confidencial.

Muito obrigada pela tua colaboração.

1. Sou: Rapaz Rapariga

2. a) Freqüente o: 1º ano 4º ano b) Idade: anos

Utilização da Biblioteca Escolar

3. Vais à Biblioteca Escolar (BE) sozinho(a) para:

Ler	<input type="checkbox"/>
Requisitar Livros	<input type="checkbox"/>
Jogar no computador	<input type="checkbox"/>
Ver filmes	<input type="checkbox"/>
Utilizar a Internet	<input type="checkbox"/>
Conversar com os colegas	<input type="checkbox"/>
Fazer trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>

Qual? _____

4. Quando vais com o(a) teu(tua) professor(a), o que pensas sobre as actividades que acontecem na BE?

ACTIVIDADES OFERECIDAS PELA BE	Muito Interessante	Interessante	Pouco Interessante	Não Conheço
Divulgação do escritor do mês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprender a CDU (classe decimal universal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exposições de pinturas, fotografia, etc...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir leituras (Ex. Hora do conto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encontro com escritores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação em concursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesquisas para as aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Relações com a leitura

5. Gostas de ler? SIM NÃO

5.1. Se **sim**:

Tens prazer em ler	<input type="checkbox"/>
Lês porque tens que estudar	<input type="checkbox"/>
Lês porque os teus pais te dizem	<input type="checkbox"/>
Lês porque tens curiosidade	<input type="checkbox"/>
Lês porque ficas a saber mais	<input type="checkbox"/>

5.2. Se **não**, porquê?

Não tens tempo para ler	<input type="checkbox"/>
Tens dificuldade na leitura	<input type="checkbox"/>
Gostas de ler com companhia	<input type="checkbox"/>
Não encontras livros de que gostas	<input type="checkbox"/>
Ficas cansado(a)	<input type="checkbox"/>

6. Que tipo de materiais gostas de consultar?

Livros	
Revistas	
Cdrom's	
DVD's	
Outros	
Quais? _____	

7. Andas a ler alguma coisa? SIM NÃO

7.1. Se **sim**, o que andas a ler agora?

Livros de histórias	
Livros técnicos para as aulas	
Livros de poesia	
Livros de Banda Desenhada	
Manuais escolares	
Livros de contos	

8. Como escolhes os livros que te interessam? (**selecciona no máximo 2 opções**)

Tema	
Capa	
Imagem	
O que preciso de estudar	
O texto	
A história	
Outros	

9. Na BE encontras o tipo de livros e de outro material de leitura que gostas de ler?

Sempre	
Muitas vezes	
Às vezes	
Poucas vezes	
Nunca	

10. O que pensas sobre a BE?

A BE...	SIM	NÃO
Motivou-me para ler mais		
Ajudou-me a encontrar livros interessantes		
Ajudou-me a conhecer escritores e pessoas ligadas aos livros		
Tem actividades que me fazem gostar de ler		

▪ Pesquisa da informação

11. Na **BE** como procuras os materiais que precisas?

Esperas que o(a) professor(a) te dê o livro	
Procuras o livro com um(a) colega	
Pedes ajuda a quem trabalha na Biblioteca	
Diriges-te à estante	
Pedes ajuda a um colega	

12. Sempre que fazes uma consulta na BE, isso contribui para:

	SIM	NÃO
Completar a tua pesquisa		
Conhecer outras fontes de informação (CDrom; Internet)		
Melhorar o teu trabalho		
Encontrar pistas para outras pesquisas		

12.1. Usas o índice dos livros quando pesquisas?

Sempre	
Muitas vezes	
Às vezes	
Poucas vezes	
Nunca	

12.2. Retiras as informações de que precisas:

Só de um sítio (documento) De vários sítios (documentos)

13. Quando encontras a informação de que precisas:

Fazes apontamentos com ideias-chave	
Rediges um texto acerca do tema	
Comunicas aos outros as tuas descobertas	
Copias totalmente o que encontras	
Não fazes nada	
Outro	
Qual? _____	

14. Das pesquisas que fazes na BE seleccionas o texto que:

Te interessa	
Levas tudo o que encontras	
Levas só o que é importante para o teu trabalho	
Levas o que foi pedido pelo(a) professor(a)	
Descobres outras coisas que podes acrescentar ao teu trabalho	

15. Quais as actividades que fazes na BE que consideras importantes?

(Numera de 1 a 6 começando pela mais importante)

Ler livros	
Ouvir histórias	
Fazer pesquisas	
Ouvir música	
Jogar no computador	
Ver um vídeo	
Utilizas o teu computador (por ex. Magalhães)	
Fazer jogos (ex. puzzles; jogo da glória;...)	

16. Usas os computadores da BE? SIM NÃO

16.1. Se **sim** diz para quê:

Fazer desenhos	
Escrever textos	
Pesquisar na Internet	
Jogar	
Outros	

Quais? _____

17. Tens dificuldades na utilização do computador? SIM NÃO

17.1. Quando utilizas, e tens dificuldades, pedes ajuda?

Sempre	
Muitas vezes	
Às vezes	
Poucas vezes	
Nunca	

17.2. Se **sim**, a quem?

18. Pensa na tua BE e diz qual é a tua opinião sobre o seguinte.

	Bom	Suficiente	Mau
Obras de referência: Enciclopédias, Dicionários...			
Jornais			
Revistas			
Livros de histórias			
Livros de pesquisa, sobre os temas que me interessam			
CD's para ouvir música			
DVD's			
Jogos			
Livros para apoio ao estudo e realização de trabalhos			
Informação sobre sites infantis			

19. Indica uma coisa que mudarias na tua BE, se pudesses:

20. Quando não encontras o que queres na tua BE, vais à Biblioteca Municipal (BM)? SIM NÃO

21. Na **BM** encontras sempre:

	SIM	NÃO
O que precisas		
Muitas mais coisas do que na BE		

22. Recorres à BM em horário extra-escolar (depois das aulas)? SIM NÃO

23. Dos materiais que se seguem, diz qual ou quais encontras na BM:

(assinala com X os que mais facilmente encontras)

CD	
DVD'S	
LIVROS	
VÍDEOS	
REVISTAS	

24. Consideras as actividades em que participas na BM importantes? SIM NÃO

Obrigada pela tua participação!

Anexo 9 – Questionário aplicado aos pais/encarregados de
educação

O presente questionário pretende conhecer as representações/opiniões dos agentes educativos em relação aos hábitos de leitura e ao tipo de relação existente entre a biblioteca escolar e os utentes.

Porque a sua colaboração é fundamental pedimos-lhe que responda com sinceridade

Chamamos a atenção para o facto de existirem questões com diferentes escalas de resposta, onde deverá assinalar a que mais se aproxima da sua opinião.

Este questionário é anónimo e os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Assinale com uma cruz (X) no que se aplica no seu caso.

IDENTIFICAÇÃO

Profissão	Trabalhador por conta própria	
	Trabalhador por conta de outrem	
Idade	Entre os 20 e os 30 anos	
	Entre os 31 e os 40 anos	
	Mais de 41	
Formação	Escolaridade obrigatória (9º ano)	
	Ensino secundário (12º ano)	
	Bacharelato	
	Licenciatura	
	Outro grau académico	
Sexo	Feminino	
	Masculino	

➤ A LEITURA EM CONTEXTO FAMILIAR

1. Que significado atribui à leitura?

Uma necessidade	
Uma obrigação	
Um prazer/distracção	
Uma distracção	
Um aborrecimento	
Outro significado	Qual?

2. Qual a importância que atribui à leitura em contexto familiar?

Extremamente importante	
Muito importante	
Importante	
Pouco importante	
Nada importante	

3. Quantos livros existem aproximadamente em sua casa? Na resposta a esta questão pedimos-lhe que não considere os manuais escolares.

Marque com uma cruz (X) no quadrado correspondente.

Nenhum	
1 a 10	
11 a 50	
51 a 100	
101 a 200	
mais de 200	

4. Costuma ler em casa? Sim Não

4.1. Se sim, assinale com uma cruz (X) o quadrado correspondente.

	SIM	NÃO
Todos os dias		
2 a 3 vezes por semana		
Ao fim de semana		

4.2. Se **não**, passe para a pergunta 5.

4.3. Se costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente?

Jornais	
Revistas	
Relatórios profissionais	
Livros	
Livros técnicos	
Manuais	

5. Lê utilizando outros suportes? Sim Não

5.1. Se **sim** quais?

Internet	
Vídeos	
DVD's	
CDROM's	
CDS	
Outros	Quais?

6. O(A) seu(sua) filho(a) pede para lhe ler?

Nunca	
Raramente	
Uma vez por semana	
Todos os meses	
Sempre (todos os dias)	

6.1. Se **sim**, especifique em que circunstâncias.

Ao deitar	
Para ajudar nos trabalhos de casa	
Quando leva um livro da Biblioteca	
Quando tem tempo livre	
Outras.	Quais?

6.2. Se respondeu afirmativamente, em média, quantas horas por semana o(a) seu (sua) filho(a) lê em casa?

Horas por semana	
------------------	--

7. Quais são os seus livros favoritos?

Assinale apenas 2 opções.

Contos	
Livros de ficção	
Livros de banda desenhada	
Livros sobre animais	
Livros de aventuras	
Livros escolares	

8. Tem conhecimento das obras/Livros contempladas pelo Plano Nacional de Leitura? Sim Não

8.1. Como teve conhecimento?

Pela Escola	
Pelo site do PNL	
Por amigos	
Pela livraria	
Outros	Quais?

9. Costuma adquirir obras/Livros para o(a) seu (sua) filho (a)?

Todos os dias	
1 vez por semana	
1 vez por mês	
de ano a ano	
Outra	Qual?

9.1. Adquire obras/livros para o(a) seu (sua) filho (a) em que circunstâncias?

A professora sugeriu	
Porque é preciso para estudar	
Para o encontro com o escritor na BE	
Porque é feira do livro na Escola	
Outros	Quais?

10. Na sua opinião, que factores mais contribuem para a escolha dos livros para o seu educando?

Ordene por ordem de importância (de 1 a 5).

Título/capa/índice	
Indicação de familiares	
Indicação dos professores	
Conhecimento do autor	
Outro	Qual?

➤ A LEITURA EM CONTEXTO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM A BIBLIOTECA ESCOLAR

11. Conhece a Biblioteca Escolar (BE) da Escola que o(a) seu (sua) filho(a) frequenta? Sim Não

12. Desloca-se a título pessoal à BE? Sim Não

13. E à Biblioteca Municipal? Acompanha o(a) seu(sua) filho(a) à biblioteca? Sim Não

14. Se **sim**, indique com uma cruz (X) a opção que mais se adequa.

Sempre	
Muitas vezes	
Frequentemente	
Ocasionalmente	
Nunca	

15. Costuma deslocar-se à Escola para participar em actividades dinamizadas pela Biblioteca Escolar

(Feira do Livro, Sessões de Contos, Semana da Leitura, Exposições, etc.)?

Sempre	
Muitas vezes	
Frequentemente	
Ocasionalmente	
Nunca	

16. Tem conhecimento das actividades dinamizadas pela Biblioteca Escolar? Sim Não

16.1. Se **sim**, diga através de que meios?

Boletim da BE	
Blogue da BE	
Jornal escolar	
Através do(a) seu(sua) filho(a)	
Através do(a) professor(a)	
Outro	Qual?

17. Já tem colaborado ou sido envolvido(a) nas actividades da Biblioteca Escolar? Sim Não

17.1. Se **sim**, em que tipo de actividades ou situações.

Assinale a opção que corresponde

Para actividades de leitura	
Mês da mãe	
Mês do pai	
Semana da leitura	
Quando a BE promove iniciativas/actividades	
Quando quero contribuir com recursos materiais ou financeiros	
Consulta de documentação	
Empréstimo domiciliário	

17.2. Se **não**, diga porquê.

Porque não tem tempo	
Porque não sabia que podia ir	
Por outro motivo	Qual?

18. Na sua opinião, a Biblioteca Escolar tem em vista:

Corresponder a necessidades escolares	
Corresponder a necessidades de convívio, sociais	
Corresponder ao interesse e curiosidade pessoal do aluno	
Possibilitar o acesso a diferentes suportes de informação (Livros, Cdrom's, DVD's, Internet)	
Outros	
Quais?	

19. O seu (sua) filho frequenta a Biblioteca Escolar? Sim Não

19.1. Se **sim**, assinale os motivos por ordem de prioridade (1 a 4).

Aprecia livros		
Precisa de pesquisar		
Gosta de utilizar os computadores		
Ver vídeos		
Outra		Qual?

19.2. Se **não**, diga qual a razão.

20. Que importância atribui à BE para a aprendizagem e formação global do(a) seu(sua) filho(a)?

Extremamente importante	
Muito importante	
Importante	
Pouco importante	
Nada importante	

21. Considera que os resultados escolares do(a) seu(sua) filho(a) têm beneficiado de algum modo com a frequência da Biblioteca Escolar?

Muito	
De algum modo sim	
Pouco	
Nada	
Não sei avaliar	

22. Gostaríamos que desse a sua opinião sobre alguns aspectos relativos à Biblioteca Escolar da Escola do(a) seu(sua) filho(a):

MB - Muito Bom; B – Bom; F – Fraco; M – Mau; NC - Não Conheço; D - Desconheço

	MB	B	F	M	NC	D
Actividades de promoção da leitura						
Livros/obras sobre temas variados						
Horário						
Atendimento						
Espaço						
Blogue da BE						
Boletim Informativo da BE						
A utilização diária da BE pelas turmas						

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO.