

**AS NOVAS TECNOLOGIAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR
AO SERVIÇO DA PROMOÇÃO DA LEITURA
RECREATIVA**

Maria Raquel Medeiros Oliveira Ramos

Lisboa, Setembro de 2011

**Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas
Escolares**

**AS NOVAS TECNOLOGIAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR
AO SERVIÇO DA PROMOÇÃO DA LEITURA
RECREATIVA**

Estudo de caso

Maria Raquel Medeiros Oliveira Ramos

**Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares**

Orientadora:

Professora Doutora Glória Bastos

Lisboa, Setembro de 2011

RESUMO

Actualmente, com o eclodir de uma revolução tecnológica sem precedentes, em que a Web 2.0 veio modificar a forma como vivemos, assistimos, em termos de leitura, a duas alterações: por um lado, enfrentamos um momento híbrido em que o texto tradicional impresso convive com novos textos em suportes e formatos diferentes; por outro, o perfil do potencial leitor equivale ao perfil de um *nativo digital*, habituado a conviver com os artefactos tecnológicos de forma natural. Promover a leitura recreativa de forma eficaz exige, portanto, que se desenvolvam estratégias de leitura adequadas ao contexto temporal e cultural em que as mesmas se inserem. As bibliotecas escolares desempenham, neste âmbito, um papel essencial.

O trabalho aqui apresentado visa demonstrar de que forma as bibliotecas escolares portuguesas, através da acção do professor bibliotecário, estão a conseguir adaptar-se a estas mudanças, utilizando as ferramentas e serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa. Para alcançarmos os objectivos delineados, optámos por estudar um determinado universo, inquirindo por questionário a totalidade da população (51 professores bibliotecários do distrito de Viana do Castelo e do concelho de Esposende) e, por entrevista, 4 professores, de entre o leque dos que desenvolvem práticas mais consolidadas.

O estudo permitiu-nos concluir que os professores bibliotecários utilizam recursos muito diversificados na promoção da leitura recreativa e valorizam a utilização das novas tecnologias na aproximação que fazem ao leitor do século XXI. Conhecem um leque variado de ferramentas e serviços da Web 2.0, mas esse conhecimento é ainda, de forma geral, pouco aprofundado, o que se reflecte no tipo de utilização que fazem dos mesmos. A maioria dos professores utiliza menos ferramentas e serviços da Web 2.0 do que aqueles que conhece e fá-lo de forma pouco sistemática. Além disso, o tipo de utilização privilegia a animação de informação em detrimento de actividades responsabilizadoras e de aprofundamento. As escolas que apresentam melhores práticas utilizam, porém, um conjunto bastante alargado de ferramentas de forma sistemática e envolvem os alunos no processo. Este tipo de utilização resulta de uma forte valorização atribuída às novas tecnologias na promoção da leitura recreativa e de uma atitude proactiva, mais do que do tipo de formação formal que o professor possui.

Palavras-chave: biblioteca escolar, Web 2.0, leitura recreativa, nativo digital, professor bibliotecário

ABSTRACT

Nowadays, with the surge of a technological revolution without precedence, in which Web 2.0 has altered the way we live, we are witnessing two significant changes in what concerns to reading: on the one hand, we face a hybrid moment in which the traditional print text lives together with new forms of text delivered by different platforms; on the other, the potential reader's profile is that of a *digital native* used to living with technological tools in a natural way. To efficiently promote free voluntary reading it is necessary to develop reading strategies that are adequate to both the cultural and temporal contexts in which they occur. School libraries play a vital role in this area.

With the present work we want to show the way Portuguese school librarian teachers are adapting to these changes using Web 2.0 tools and services to promote free voluntary reading. To achieve our goals, we decided to study a specific group, inquiring all the population of the study by questionnaire (51 teacher librarians who work in the district of Viana do Castelo and in the county of Esposende) and 4 of these teacher librarians, who develop better practices, by interview.

Through the study we were able to conclude that teacher librarians use a great variety of reading resources to promote free voluntary reading and value the use of new technologies to attract the 21st century reader. They know a considerable amount of Web 2.0 tools and services, but that knowledge is, in a general way, not very in-depth, which reflects itself in the way they use them. Most teachers use less tools and services than those they are familiar with and do not do it in a systematic way. Furthermore, they use the Web 2.0 tools and services more frequently to inform the student readers than to involve them in activities they are responsible for. However, the schools that have better practices use a great variety of new technologies in a systematic way and in very different reading situations which involve the students. More than the teacher librarian's formal training, this approach is a result of the significant value attributed by the teacher librarians to the use of new technologies to promote free voluntary reading as well as their proactive attitude towards the issue.

Key-words: school library, Web 2.0, free voluntary reading, digital native, teacher librarian

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Glória Bastos, orientadora desta dissertação, pela forma atenta, rigorosa e serena como acompanhou todo o trabalho.

Aos professores bibliotecários do distrito de Viana do Castelo e do concelho de Esposende, com quem tem sido um prazer trabalhar.

Aos Directores das escolas do universo deste estudo, pelo envolvimento através da autorização à sua realização.

À Dr.^a Teresa Calçada, pela oportunidade que indirectamente nos proporcionou de “ler mais” sobre a temática da leitura.

A todos os amigos, pelo encorajamento demonstrado.

À Paula Rego, pela presença e apoio constantes.

Ao Luís e às três princesas (Marta, Mariana e Margarida), pela compreensão e paciência.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	III
ABSTRACT	IV
AGRADECIMENTOS.....	V
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS.....	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XII
SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	XIV
INTRODUÇÃO.....	1
Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1. A BIBLIOTECA ESCOLAR NO CONTEXTO DA MUDANÇA	9
1.1. A Sociedade da Informação e os novos desafios	9
1.2. Da literacia às literacias múltiplas	11
1.3. A biblioteca escolar e a gestão estratégica da mudança	14
2. A PROMOÇÃO DA LEITURA E DA LITERACIA COMO DOMÍNIO DE INTERVENÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	19
2.1. Práticas de promoção da leitura	19
2.2. Novos tipos de texto, novas implicações pedagógicas.....	25
2.3. A leitura recreativa como estratégia para o desenvolvimento das novas literacias	30
2.4. A promoção da leitura nas bibliotecas escolares portuguesas: o que dizem os estudos	33
3. AS NOVAS TECNOLOGIAS AO SERVIÇO DA PROMOÇÃO DA LEITURA RECREATIVA	43
3.1. O perfil do leitor do século XXI: alguns elementos	43
3.2. A Biblioteca 2.0 e o papel do professor bibliotecário	45
3.3. Utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa	51
Parte II - ESTUDO EMPÍRICO.....	67
1. CONTEÚDOS E OBJECTIVOS DO ESTUDO.....	69
2. CAMPO DE ANÁLISE E POPULAÇÃO DO ESTUDO.....	73
3. CARACTERÍSTICAS DA INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	79
3.1. Inquérito por questionário.....	82
3.1.1. Construção do questionário	82
3.1.2. Aplicação do questionário, recolha e preparação dos dados	86

3.2.	Inquérito por entrevista.....	88
3.2.1.	CrITÉrios de selecção dos professores bibliotecários a entrevistar	88
3.2.2.	Guião da entrevista.....	91
3.2.3.	Aplicação das entrevistas, recolha e preparação dos dados.....	92
4.	APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	95
4.1.	Valorização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa	95
4.2.	Conhecimento das ferramentas e serviços da Web 2.0.....	103
4.3.	Utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa.....	106
4.4.	Tipologia de ferramentas e serviços da Web 2.0 mais utilizados.....	108
4.5.	Relação entre o grau de conhecimento e o de utilização das novas tecnologias	113
4.6.	Relação entre o conceito de promoção de leitura recreativa e a utilização das novas tecnologias	117
4.7.	Modo de utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa.....	120
4.8.	Factores que influenciam a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa	131
4.9.	Relação entre a valorização e a utilização das novas tecnologias	140
4.10.	Procedimentos das escolas com melhores práticas.....	142
4.10.1.	Carácter sistemático e articulação com outros docentes.....	144
4.10.2.	Recursos utilizados e produzidos.....	150
4.10.3.	Actividades responsabilizadoras e de aprofundamento.....	153
4.10.4.	Optimização das ferramentas.....	157
5.	CONCLUSÕES.....	165
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
	ANEXOS.....	I
	Anexo I – Média das idades da população do estudo.....	II
	Anexo II – Questionário.....	III
	Anexo III – Guião da entrevista	XIV
	Anexo IV – Transcrição das entrevistas (em formato digital).....	XVI

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro	Título	Página
1	Dissertações realizadas no âmbito da promoção da leitura	35
2	Promoção da leitura recreativa, professor bibliotecário e utilização das novas tecnologias	70
3	População do estudo	74
4	Anos de experiência e cargo de coordenação da biblioteca escolar das escolas H e Q	90
5	Opinião sobre a importância da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa	96
6	Informação sobre questões relacionadas com a promoção da leitura recreativa	101
7	Situações de promoção da leitura recreativa, em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizados	110
8	Ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados em diferentes situações de promoção da leitura recreativa	111
9	Ferramentas/serviços da Web 2.0 familiares aos professores bibliotecários e utilizados na promoção da leitura recreativa	114
10	Relação ente o conceito de promoção e leitura e a utilização das novas tecnologias	120
11	Ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados em diferentes situações de promoção da leitura recreativa, organizados por ordem decrescente	130

Tabela	Título	Página
1	Média das idades da população do estudo	II
2	Formação académica dos professores bibliotecários	75
3	Formação superior na área das bibliotecas escolares	76
4	Formação superior na área das TIC	77
5	Bibliotecas que utilizam mais ferramentas/serviços em mais situações de promoção da leitura	89
6	Bibliotecas que utilizam mais ferramentas/serviços em mais situações de promoção da leitura, de forma hierarquizada	90

7	Importância da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa	96
8	Relação entre o nº de ferramentas/serviços Web 2.0 que são familiares aos professores e o nº dos que são utilizados na promoção da leitura recreativa	115
9	Número de situações, no âmbito da promoção da leitura, em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizados de forma frequente	122
10	Número de situações, no âmbito da promoção da leitura, em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizadas de forma ocasional	123
11	Relação entre o n.º de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa e o nº de situações em que são utilizadas	129
12	Relação entre a formação académica e o nº de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa	132
13	Relação entre a formação académica e a frequência de utilização das ferramentas/serviços Web 2.0	133
14	Relação entre a formação na área das bibliotecas escolares e o nível de frequência de utilização das novas tecnologias	134
15	Relação entre a formação contínua em bibliotecas escolares e a utilização das ferramentas na promoção da leitura	135
16	Relação entre a formação contínua em TIC e a utilização das ferramentas na promoção da leitura	135
17	Relação entre a formação contínua em TIC e o nível de frequência de utilização das novas tecnologias na promoção da leitura	136
18	Relação entre a experiência e o nível de frequência de utilização das novas tecnologias	137
19	Relação entre a experiência e o nº de ferramentas utilizadas	138
20	Relação entre a idade e o nº de ferramentas utilizado	138
21	Relação entre a experiência, a idade e o nº de ferramentas utilizado	139
22	Relação entre a opinião sobre importância das novas tecnologias e o nível de utilização	140

23	Relação entre a opinião sobre a importância das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa e o nº de ferramentas utilizado	141
----	---	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Página
1	Idade dos professores bibliotecários	75
2	Anos de experiência como coordenador ou professor bibliotecário	76
3	Formação contínua na área das bibliotecas escolares	77
4	Formação contínua na área das TIC	78
5	Inserção da promoção da leitura recreativa no plano de acção ou no plano de actividades	99
6	Publicação do plano de acção e/ou plano de actividades na Internet	99
7	Forma de publicação do plano de acção e/ou plano de actividades na Internet	100
8	Procura de informação sobre questões relacionadas com a promoção da leitura recreativa	100
9	Número de ferramentas/serviços da Web 2.0 familiares aos professores bibliotecários	103
10	Tipo de ferramentas/serviços da Web 2.0 familiares aos professores bibliotecários	105
11	Desenvolvimento de actividades de promoção da leitura recreativa	107
12	Grau de frequência de utilização das ferramentas/serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa	107
13	Número de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa	108
14	Tipo de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa	109
15	Conceito de <i>promoção de leitura recreativa</i>	118
16	Recursos utilizados na promoção a leitura recreativa	119
17	Situações, no âmbito da promoção da leitura, em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizadas de forma frequente	124
18	Situações, no âmbito da promoção da leitura, em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizadas de forma	126

	ocasional	
19	Situações, no âmbito da promoção da leitura, em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 nunca são utilizadas	127
20	Relação entre a formação académica e o nº de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa	133

SIGLAS E ACRÓNIMOS

AASL – American Association of School Librarians

DGLB – Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

IFLA – Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPLB – Instituto Português do Livro e das Bibliotecas

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA – Programme for International Student Assessment

PNL – Plano Nacional de Leitura

PNPL – Programa Nacional de Promoção da Leitura

PTE – Plano Tecnológico da Educação

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

SOL – Serviço de Orientação da Leitura

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

*Qué se lee? Cómo se lee? Actualmente
el leer ya no significa lo mismo que hace unos años.*

Lozano, 2009

Na actual Sociedade do Conhecimento, caracterizada pelo processo constante de mudança decorrente de uma evolução tecnológica sem precedentes, que veio revolucionar a forma como vivemos, trabalhamos, estudamos e nos divertimos, a promoção da leitura continua a ser uma preocupação dos agentes governamentais dos países mais favorecidos do mundo. Associando os estudos, com frequência, o conceito de riqueza e de desenvolvimento económico à capacidade de criar conhecimento, ou seja, ao nível de literacia dos cidadãos de um determinado país, entende-se a necessidade de continuar a investir em estratégias capazes de responder aos desafios que vão surgindo.

A leitura, encarada como factor crucial para o aumento das competências de literacia dos cidadãos e, por conseguinte, para uma maior capacidade de os mesmos responderem eficazmente às exigências colocadas pela mudança constante, apresenta-se, portanto, como uma competência que tem merecido, por parte dos países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), uma atenção especial, visível no desenvolvimento dos diversos projectos de promoção da leitura a nível internacional (Neves, Lima & Borges, 2008).

Em Portugal, essa preocupação verificou-se também, de forma mais consolidada, desde 1997, através da criação, pelo Ministério da Cultura, do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB), responsável pelo desenvolvimento do Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPL). A resposta institucional relativamente à preocupação de aumentar os níveis de literacia da população portuguesa, principalmente da dos mais jovens, manteve-se através do lançamento, pelo Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, do Plano Nacional de Leitura (PNL), em

2006, que se concretiza, “num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar” (Santos, 2007:35).

Criar competências de compreensão do código escrito, aumentar os níveis de leitura em diferentes suportes, elevar a utilização quotidiana do texto escrito ou enraizar hábitos e gosto pela leitura (Neves *et al.*, 2008) foi sempre uma área de actuação privilegiada das bibliotecas e, de forma especial, também das bibliotecas escolares. Em Portugal, a promoção da leitura, tendo as bibliotecas escolares como estruturas de apoio, adquire maior relevo com o lançamento do programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), em 1996. No seu relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* define-se, entre outros, como campo de acção prioritário a aprendizagem e domínio da leitura, assim como “a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura” (Veiga, Barroso, Calixto, Calçada & Gaspar, 1997:7).

A biblioteca escolar é, de resto, apontada pela literatura internacional como eixo de inovação pedagógica nas instituições educativas, capaz de contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias a um cidadão do século XXI, que incluem o desenvolvimento do espírito crítico e a criação de leitores entusiastas, hábeis na pesquisa e tratamento da informação, bem como na utilização ética da mesma. A American Association of School Librarians (AASL) (2009) atribui-lhe um papel crucial na criação e formação de leitores críticos e de pessoas capazes de pesquisar criteriosamente, alegando que, munidos das ferramentas que permitem desenvolver as competências da leitura e da pesquisa, os alunos estão preparados para investir na sua própria aprendizagem e, desse modo, alargar as hipóteses de sucesso.

De entre o leque de acções que visam a promoção da leitura e da literacia, as bibliotecas escolares têm dado um relevo especial à promoção da leitura recreativa, ou seja, à leitura livre, realizada por prazer, através de uma série de iniciativas que compreendem agentes e suportes diferentes e se consubstanciam na realização de actividades de divulgação do livro, do contacto entre o leitor e o autor, da disponibilização do livro através de feiras ou da Internet, da discussão à volta do livro e da leitura, da interacção com o texto ou da dinamização de clubes de leitores, entre outras.

A leitura recreativa adquire, segundo vários autores, entre os quais destacamos, no nosso trabalho de investigação, os estudos levados a cabo por Krashen (2004) e por Atwell (2007), um papel fundamental no desenvolvimento das competências de literacia. Sublinham os mesmos que é através da leitura pela leitura,

do acto de ler de forma independente, que uma pessoa se torna leitor e, por conseguinte, melhora os seus níveis de performance a nível da escrita, de vocabulário, de competência gramatical, de oralidade, no fundo, as suas capacidades de vir a dominar todas as outras competências necessárias no mundo global onde impera a utilização das novas tecnologias.

Porém, actualmente, ao falarmos de promoção da leitura recreativa, não podemos dissociar este conceito do contexto em que é utilizado nem, portanto, do perfil do potencial leitor. Face a todo um conjunto de novas formas de expressão, parece-nos imprudente restringir a promoção da leitura ao suporte impresso e, mais ainda, ao formato literatura, do mesmo modo que consideramos restritivo promover a leitura recreativa ignorando o poder que as novas tecnologias exercem sobre o actual leitor em idade escolar, um nativo digital.

A promoção da leitura, de acordo com Mata (2009), deve enquadrar-se num determinado contexto temporal e cultural, o qual determina o tipo de leitor que é necessário cativar. Estamos perante um novo paradigma, em que passámos da cultura alfabética, textual e impressa para outra construída através de imagens audiovisuais (Lozano, 2009); o texto deixou de ser constituído apenas por mensagens escritas e símbolos em forma de livros, jornais ou revistas e passou a ser encarado como uma unidade de comunicação com diferentes formas de expressão, de entre as quais a imagem, o vídeo, um discurso, uma pequena conversa ou um anúncio de televisão são exemplo (Evans, citado por Larson, 2009a). Vive-se hoje um momento híbrido, em que a leitura tradicional do livro ou de outro material impresso convive com a leitura em suportes e formatos diferentes e, portanto, “Este cambio de paradigma debe provocar cambios en la forma de programar las actividades de fomento de la lectura” (Lozano, 2009:91).

As actividades de promoção da leitura deverão, então, ser pensadas para os *nativos digitais*, como lhes chama Prensky (2001) ou para os *Millenials*, como os apelidam vários outros especialistas (Henri & Asselin, 2005): uma geração de jovens, nascidos após a década de 80, para os quais os computadores e outros artefactos tecnológicos como os jogos vídeo, os leitores de música digital ou as câmaras Web não são considerados tecnologia, antes dispositivos que fazem parte das suas vidas desde que nasceram para realizarem um sem número de actividades em simultâneo, incluindo a leitura de forma recreativa.

Neste contexto de mudança, em que as novas tecnologias da informação, do audiovisual e das comunicações, assim como os serviços decorrentes do emergir da chamada Web 2.0, passaram a fazer parte da vida quotidiana das pessoas, em

especial da dos jovens, e em que estes, num mundo cada vez mais global, as utilizam de forma natural nas diferentes actividades que definem a sua forma de estar, de comunicar e de aprender, torna-se pertinente perguntar de que modo é que as bibliotecas escolares portuguesas, através da acção do professor bibliotecário, estão a conseguir adaptar-se no sentido de utilizar as novas tecnologias, principalmente as ferramentas da Web 2.0, ao serviço da promoção da leitura recreativa.

O estudo aqui apresentado pretende, dentro de um quadro teórico que associa o conceito de promoção de leitura a novos formatos e tipos de texto e à utilização das novas tecnologias:

- Conhecer a percepção que os professores bibliotecários têm de promoção de leitura recreativa;
- Perceber de que forma as novas tecnologias, em especial as ferramentas e serviços da Web 2.0, estão a ser utilizados ao serviço da promoção da leitura recreativa;
- Identificar práticas bem sucedidas e susceptíveis de serem disseminadas;
- Contribuir para eventuais orientações a nível do trabalho realizado nas bibliotecas que acompanhamos no distrito de Viana do Castelo e no concelho de Esposende.

Para podermos alcançar os objectivos que nos propusemos, optámos por uma metodologia que se nos afigurou a possível dentro do contexto de trabalho que realizamos actualmente (Coordenação Interconcelhia ao serviço da Rede de Bibliotecas Escolares). Decidimos circunscrever o nosso campo de análise ao território onde desempenhamos funções de coordenação (escolas do distrito de Viana do Castelo e do concelho de Esposende) e inquirir por questionário, numa primeira fase, a totalidade da população, ou seja, todo o universo de professores bibliotecários (51) que desempenham funções nas bibliotecas escolares das escolas referidas e, por entrevista, um pequeno grupo de professores (4) que, dentro do universo de estudo, revelaram melhores práticas na utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 ao serviço da promoção da leitura, de modo a podermos aprofundar o conhecimento sobre os modos de utilização dos mesmos no âmbito analisado.

O trabalho apresenta, portanto, uma componente teórica e uma componente prática. Na Parte I procede-se à apresentação do referencial teórico e conceptual que está subjacente à problemática em estudo, organizando-se o conteúdo em três capítulos. Recorremos sobretudo a literatura anglo-saxónica e espanhola, dado existir muito pouca bibliografia especializada no nosso país sobre esta temática. No primeiro capítulo abordamos o papel da biblioteca escolar no contexto da mudança, frisando a

sua intervenção estratégica no desenvolvimento das literacias múltiplas. No segundo, contextualizamos o conceito de promoção de leitura recreativa, analisando as implicações pedagógicas dos novos tipos de textos e o papel da leitura recreativa no desenvolvimento das novas literacias. Fazemos, ainda, um breve resumo do modo como a problemática da promoção da leitura recreativa nas bibliotecas escolares portuguesas tem sido abordada. No terceiro capítulo é feita uma análise do perfil do leitor do século XXI e desenhado um quadro teórico que dá conta do trabalho a realizar pelo professor bibliotecário numa Biblioteca 2.0. Simultaneamente são apresentadas algumas reflexões, fruto de estudos realizados sobre a utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0, fazendo um paralelismo com as hipóteses de trabalho no âmbito da promoção da leitura recreativa.

A Parte II inclui o estudo de caso. São apresentadas as características da investigação e, com base no quadro teórico, explicitados, de seguida, os conceitos e questões que presidiram à elaboração das perguntas do questionário e da entrevista e identificados os procedimentos adoptados na aplicação, recolha e tratamento dos dados.

Para a apresentação e interpretação dos dados do estudo, optámos por criar um texto que dá informação sobre cada uma das perguntas que equacionámos e que orientaram a nossa investigação.

No final, procede-se ao registo das conclusões do estudo, realçando os resultados mais relevantes. Consideramos que as questões elencadas e as constatações resultantes da investigação poderão, de algum modo, servir para uma reflexão sobre o papel da biblioteca escolar enquanto estrutura inovadora no contexto de mudança e para abrir pistas de trabalho futuro no sentido de uma melhoria contínua do trabalho realizado neste domínio, principalmente nas bibliotecas escolares que acompanhamos na qualidade de Coordenadora Interconcelhia ao serviço da RBE. São identificadas, também, algumas limitações detectadas na realização do estudo e lançam-se novas questões e pistas de trabalho, passíveis de serem tratadas em futuras investigações.

1. A BIBLIOTECA ESCOLAR NO CONTEXTO DA MUDANÇA

A biblioteca escolar é essencial a qualquer estratégia a longo prazo nos domínios da literacia, educação, informação e desenvolvimento económico, social e cultural.

Manifesto da Biblioteca Escolar

1.1. A Sociedade da Informação e os novos desafios

A sociedade do final do século XX e início do presente ficará, indubitavelmente, caracterizada pela palavra “mudança”, pela proliferação de informação e capacidade demonstrada para a transformar em verdadeiro conhecimento, ou seja, pelo domínio de códigos que permitem colocar essa informação ao serviço dos cidadãos. Assistimos, nas últimas décadas, a uma revolução tecnológica sem precedentes que, a um ritmo cada vez mais célere, veio trazer à “aldeia global” de McLuhan novos desafios.

As transformações que presenciamos e têm “importantes ramificações e impactos no trabalho, na educação, na ciência, na saúde, no lazer, nos transportes e no ambiente, entre outras”, como aparece referido no *Livro Verde para Sociedade da Informação em Portugal* (1997:7), são fruto da capacidade de produzir, aceder e divulgar informação, mas sobretudo de transformar essa informação em novo conhecimento, o que, a seu tempo, contribuirá para a distinção no nível de desenvolvimento de uma sociedade.

A expressão ‘Sociedade da Informação’ refere-se a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais. (*Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*, 1997:7)

Estas mudanças, associadas à criação de novas tecnologias de informação, do audiovisual e das comunicações, assim como a uma série de serviços decorrentes do emergir da chamada Web 2.0, exigem a preparação de cidadãos capazes de responder aos desafios com que diariamente são confrontados. O sistema educativo de hoje, não apenas no nosso país, mas a nível global, depara-se com a necessidade de preparar cidadãos que dominem competências transversais através das quais possam adaptar-se ao mundo em mudança e alcançar o sucesso.

O paradigma sociocultural industrial que, de acordo com Bertrand & Valois (1994), “domina uma grande parte das sociedades contemporâneas” e se traduz na sua dimensão normativa no paradigma educacional racional e tecnológico, parece não estar a responder adequadamente aos desafios impostos pela sociedade. A concepção de filosofia educacional assente no primado da “instrução”, a predominância da racionalidade científica, a concepção mecanicista que estipula que o professor transmite a informação e o aluno desempenha o papel de receptor, um sistema fechado centrado na instituição, não têm conseguido dar sempre respostas satisfatórias. Os paradigmas educacionais racional e tecnológico precisam de ser acompanhados de uma visão mais humanista, de um sistema mais aberto, predisposto a investir no capital humano e a desenvolver mecanismos que encontrem respostas adequadas.

De facto, alguns ideais defendidos pelo paradigma educacional humanista parecem responder melhor às exigências do paradigma sociocultural industrial. A avaliar pelas propostas de concretização política, tanto a nível europeu como a nível nacional, os valores e interesses defendidos pelo paradigma sociocultural vigente (crença do progresso material e no desenvolvimento económico e tecnológico) poderão ser mais facilmente alcançados se incorporarmos práticas características de um novo modelo, o paradigma humanista. O desenvolvimento de competências que permitem a um aluno ser proactivo, agente activo da sua aprendizagem, ter capacidade de iniciativa, de autonomia, de decisão pessoal, de empenho no processo de formação ao longo da vida, de ter um espírito crítico, de se adaptar (Bertrand & Valois, 1994: 140) são aspectos de uma abordagem orgânica da educação que poderão permitir responder aos desafios da Sociedade da Informação.

No nosso país, tradicionalmente com níveis de literacia entre os mais baixos da OCDE, existem ecos de que urge desenvolver na população competências que lhe permitam adaptar-se à mudança, sob pena de podermos não realizar os objectivos económicos e sociais pensados para o futuro. De facto, “os ambientes pobres em literacia influenciam de forma adversa o desempenho das instituições sociais e económicas, designadamente as escolas, as organizações da comunidade e as

empresas”, inibindo “o crescimento económico a longo prazo”, como revela o estudo *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise* (2009:10), realizado pela DataAngel Policy Research Incorporated, integrado nos estudos encomendados pelo Plano Nacional de Leitura.

O referido estudo dá uma visão clara do modo como os economistas actualmente encaram a literacia, sugerindo que

o capital humano – o conhecimento, as competências e outros atributos das pessoas susceptíveis de serem postos ao serviço da produção – constitui um importante factor motor do crescimento económico e do desenvolvimento social equilibrado, e que a literacia é um elemento chave e determinante tanto do capital humano como do capital social. (p.9)

As responsabilidades de tão fracos resultados em competências de literacia (pese embora o facto de os últimos resultados do estudo Programme for International Programme Assessment (PISA), como analisaremos mais adiante, deixarem adivinhar possíveis ecos de mudança) são imputadas, de acordo com os autores do estudo, aos sucessivos governos do passado, que foram lentos a perceber a importância do investimento na educação, bem como o valor da leitura como contributo para um desenvolvimento harmonioso e transversal da pessoa, com potencialidades de a munir de ferramentas necessárias ao desenvolvimento do espírito crítico e da adaptação à mudança. Os autores do estudo corroboram esta ideia, acrescentando que a “oferta de literacia é determinada pelas práticas quotidianas de leitura” (p.9), devendo, portanto, ser aumentado o tempo dedicado à leitura nas escolas, sobretudo nas fases em que é necessário fazer a transição do “aprender a ler” para o “ler para aprender”.

As conclusões apresentadas permitem-nos considerar, com a cautela devida e sem ousadias de teor doutrinal, que a aposta no desenvolvimento integral da pessoa, na motivação e na educação dos jovens portugueses para a leitura recreativa de textos em suportes e formatos diferentes, sobre temáticas tão variadas quanto variados são os assuntos que nos desafiam diariamente e nos exigem competências literárias para a sua abordagem, são um desafio ao qual o nosso país não deve resistir na sociedade global em que está inserido.

1.2. Da literacia às literacias múltiplas

O conceito de literacia tem vindo a desenvolver-se com os tempos, em parte porque as competências necessárias para um cidadão sobreviver na sociedade têm

mudado (Farmer & Henri, 2008). Segundo os autores, o primeiro conceito de literacia baseava-se apenas na capacidade para ler Latim, sendo que escrever não era considerado parte da literacia, uma vez que os meios para desenvolver a escrita eram escassos. Hoje, a capacidade de construir novo texto e conhecimento, bem como de dominar competências que permitem a compreensão e a aprendizagem constantes, faz parte integrante da literacia funcional:

To function effectively in society now requires more than basic reading and writing with old technologies or print materials. Today in our workplaces, in our communities and in our private lives, we use a variety of print and electronic technologies to communicate and learn. (Henri & Asselin, 2005:3)

Dominar as literacias tradicionais (ler, escrever e contar) parece não ser suficiente para se ser bem sucedido na sociedade do século XXI, marcada, como vimos anteriormente, pela constante mudança. Toffler¹ tinha razão, quando há cerca de 40 anos atrás, referia que uma pessoa iletrada no ano 2000 não seria aquela que não sabe ler nem escrever, mas sim a que não sabe aprender, desaprender e voltar a aprender, colocando a tónica na necessidade da adaptação constante e da capacidade de aprendizagem ao longo da vida.

A sociedade do século XXI exige o desenvolvimento de literacias múltiplas, entre as quais a literacia da informação e a literacia digital, a literacia visual e a tecnológica, o desenvolvimento do espírito crítico, a capacidade de adaptação, a autonomia, a predisposição para a formação ao longo da vida. De acordo com Anstey & Bull (2006:19), uma pessoa letrada, na actual sociedade, (1) é flexível – responde de forma estratégica e positiva às literacias em constante mudança; (2) é capaz de mostrar controlo – sabe o suficiente para reformular o conhecimento ou aceder e aprender novas práticas de literacia; (3) detém um repertório de práticas – tem conhecimento, competências e estratégias para utilizar em situações apropriadas; (4) é capaz de utilizar textos tradicionais – utiliza o texto impresso e o oral e (5) é capaz de utilizar as novas tecnologias da comunicação – usa textos digitais e electrónicos, orais ou escritos, muitas vezes em simultâneo.

O domínio destas literacias múltiplas por parte dos alunos, futuros cidadãos activos, implica que as estruturas sociais, entre as quais os governos e as lideranças associadas ao mundo cultural e da economia, definam modos de operacionalização capazes de desenvolver as competências necessárias para responder aos desafios

¹ Citado em Inglês por Farmer & Henri (2008:2): “However, over thirty-five years ago, futurist Alvin Toffler challenged that thinking, asserting that the illiterate of the year 2000 “will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn.”

colocados pela mudança constante. A par das competências e conhecimentos tradicionais, associados ao saber académico nas diferentes áreas disciplinares, a escola deverá também desenvolver competências que preparem para a vida do século XXI.

Nos Estados Unidos da América, por exemplo, políticos, magnatas dos negócios e líderes da educação formaram *The Partnership for 21st Century Skills*, a qual inclui organizações como a Apple, a Microsoft Corporation, a National Education Association e a American Association of School Librarians e definiram aquilo que consideram ser as competências essenciais para o cidadão do século XXI. No conjunto dessas competências encontram-se, a par das competências desenvolvidas nas disciplinas tradicionais, outras muito mais transversais como o desenvolvimento da criatividade, a resolução de problemas, a literacia da informação, a literacia para os *media*, a literacia para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a flexibilidade, a adaptação, a liderança ou a responsabilidade, no fundo, competências necessárias para o processo de constante mudança que atravessamos.

Muito recentemente, a Comissão Europeia reconheceu que, apesar dos esforços feitos desde o lançamento do programa “Educação e Formação para 2010”, no contexto da Estratégia de Lisboa, existem ainda grandes desafios por vencer para a Europa se tornar a economia do conhecimento mais competitiva do mundo. De modo a prosseguir esse objectivo, definiu, na estratégia Europa 2020, três grandes prioridades, destacando em especial o papel da educação e formação, já que reconhece no investimento em capital humano uma possibilidade de vir a recuperar da crise.

Consequentemente, as orientações para os Estados-Membros são no sentido de estes tornarem a aprendizagem ao longo da vida uma realidade, em contexto formal, não-formal e informal e de orientarem os currículos escolares para a criatividade, a inovação e o empreendedorismo. Deve, portanto, ser preocupação dos Estados-Membros proporcionar aos seus cidadãos a aquisição de competências-chave transversais, nomeadamente as competências digitais, “aprender a aprender”, o espírito de iniciativa, o espírito empreendedor, bem como a sensibilidade cultural.

De resto, estes alertas não se distanciam muito do nosso documento *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, de 2001, onde está já patente uma preocupação com o desenvolvimento de capacidades que permitam a um aluno no final da sua escolaridade ter desenvolvido a autonomia, a responsabilidade e a criatividade, ao mesmo tempo que se continua a exigir conhecimentos transversais e universais em diferentes matérias, bem como a mobilização de saberes para aumentar o conhecimento.

Neste contexto exigente de mudança, acreditamos, como analisaremos mais adiante, que a leitura continua a ser “uma janela para o mundo”² (AASL, 2009:11) que permite a aprendizagem contínua das mais diversas competências, em contextos muito diversificados, o que equivale a dizer que facilita o desenvolvimento das literacias múltiplas, hoje exigidas para se ser bem sucedido. Acreditamos também que a biblioteca escolar, enquanto estrutura pedagógica de relevo na escola, coordenada por profissionais com formação especializada na área das literacias e das tecnologias, desempenha um papel preponderante na preparação de cidadãos mais capazes de enfrentar a mudança.

1.3. A biblioteca escolar e a gestão estratégica da mudança

A biblioteca escolar, neste processo de revolução tecnológica e de constante mudança, porque tradicionalmente associada ao livro como tesouro “que era preciso guardar a todo o custo de olhares curiosos” (Calixto, 1996:16), poderia parecer, nas escolas de hoje, uma estrutura dispensável. Tal não é, contudo, a opinião dos grandes especialistas que se pronunciam sobre o futuro das mesmas, da sua gestão e organização, realçando o papel que desempenham na promoção da leitura e na prestação de serviços de apoio ao desenvolvimento curricular.

No nosso país a sua valorização recente surge associada ao Programa de Rede de Bibliotecas Escolares, iniciado em 1996, fruto de uma política articulada entre o Ministérios da Educação e da Cultura. No relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, esta estrutura é considerada um recurso básico do processo educativo,

sendo-lhe atribuído papel central em domínios tão importantes como a aprendizagem da leitura, a literacia, a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura, as competências de informação e o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística. (Veiga *et al.*, 1997:7)

Este papel aparece reforçado no Manifesto da Biblioteca Escolar, preparado pela Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas (IFLA) e aprovado pela UNESCO na sua Conferência Geral em Novembro de 1999. No âmbito da sua missão, a biblioteca escolar “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

² Tradução da nossa responsabilidade.

todos os suportes e meios de comunicação” (IFLA, 2000). A criação e a manutenção nas crianças do hábito e do prazer da leitura, bem como da utilização das bibliotecas ao longo da vida, merece, no âmbito deste trabalho, especial destaque.

A biblioteca escolar é, portanto, encarada nacional e internacionalmente como uma estrutura pedagógica de apoio a toda uma gestão que se quer eficaz e estratégica. Inserida numa organização como a escola, onde actualmente a gestão estratégica é vista como “processo de formulação e implantação de planos que orientam a organização”, como afirma Cardoso (citado por Estêvão, 1998), a biblioteca escolar deve, também ela, definir uma ambição estratégica, que, na estrutura macro que é a escola, desempenhe um papel decisivo na obtenção dos fins definidos. No contexto descrito de mudança, onde a evolução tecnológica e a celeridade dos processos implicam competências vastas e diferentes das tradicionais, a biblioteca escolar, ao adoptar uma gestão estratégica, ou seja, ao delinear um caminho que, de acordo com Estêvão (1998), incluirá a definição da sua ambição estratégica, fins e objectivos, diagnóstico, opções e decisões, implantação de um plano de melhoria e controlo, está a procurar responder aos desafios que a escola enfrenta na Sociedade da Informação.

Falar de mudança, hoje, implica falar de todas as alterações decorrentes da utilização das novas tecnologias, especialmente da chamada Web 2.0, e da necessidade de adaptar as metodologias de ensino e aprendizagem às transformações ocorridas. Uma biblioteca escolar, tal como uma escola, que não se adapta e não cria mecanismos de acompanhar a forma de trabalhar da geração dos *nativos digitais* (Prensky, 2001), é uma estrutura pouco inovadora, incapaz de desenvolver as literacias necessárias, ou seja, “skills and processes that are both common to print literacy but also skills that are unique such as using search engines, reading websites, selecting appropriate hyperlinks and comparing information across sources (Asselin & Doiron, 2008:2).

Uma biblioteca escolar, capaz de contribuir para o desenvolvimento das literacias necessárias à *Geração Net*, é uma biblioteca diferente da biblioteca tradicional, como deixa transparecer Doug Johnson, no seu artigo visionário *Designing Digital Libraries*, de 2000. A biblioteca escolar do futuro terá de ser uma estrutura que consiga estabelecer uma ponte bem segura entre o momento actual e as mudanças constantes que se prevê que continuem a acontecer. Neste sentido, segundo o autor, a biblioteca escolar deverá apresentar-se como um espaço onde possam ser ensinadas, para além das competências associadas à leitura, competências académicas e tecnológicas, deve permitir o trabalho colaborativo com os docentes da

escola, mas também o trabalho individual e em pequenos grupos, assim como a sua utilização pela comunidade, quando necessário.

Criar e gerir estas bibliotecas, inseridas num sistema educativo por natureza renitente à mudança, implica a implementação de acções consistentes, entre as quais se destacam a selecção de professores bibliotecários com capacidade de liderança, a mudança de práticas educativas, com ênfase no trabalho colaborativo e na utilização de recursos variados, a inclusão da biblioteca no centro da política educativa, a definição de políticas no que concerne à tipologia de trabalho a realizar com a biblioteca, a inclusão do professor bibliotecário no Conselho Pedagógico e a implementação de práticas de auto-avaliação.

Os desafios que se colocam à gestão estratégica de uma biblioteca escolar de hoje aparecem, portanto, relacionados com toda uma política de intervenção para a mudança, que se consubstancia na alocação de profissionais da informação capazes de ter um papel proactivo e da definição de um plano de acção, do qual constem metas de intervenção alinhadas com o sistema educativo em vigor e com as exigências da sociedade do século XXI.

A preocupação em dotar as bibliotecas escolares destes profissionais é tão antiga quanto o é a preocupação em criar bibliotecas como centros de aprendizagem, facilitadores do acesso à informação em todos os suportes e da criação de pensadores críticos. O Manifesto da Biblioteca Escolar refere-se ao bibliotecário escolar como um “elemento do corpo docente, qualificado, responsável pelo planeamento e gestão da biblioteca escolar”, que “Num meio cada vez mais dominado pelas redes da informação [...] deve [m] possuir competências para planear e ensinar diferentes técnicas no tratamento da informação tanto a professores como a alunos.”

Em Portugal, a figura do professor bibliotecário surge referida no relatório de 1996, *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, cabendo-lhe, como funções, coordenar a equipa responsável pela gestão da biblioteca e “assegurar o cumprimento dos padrões técnicos estabelecidos para a organização da biblioteca, relacionando as suas actividades com o projecto educativo e articulando-as com os órgãos de gestão da escola” (Veiga *et al.*, 1997:18). Porém, apenas em 2009, com a publicação da Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho, pudemos contar com a presença a tempo inteiro destes profissionais, aos quais cabe, entre outras funções,

Apoiar actividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou da escola não agrupada. (Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho, artigo 3.º)

O papel do professor bibliotecário e a sua intervenção de mediador entre o texto e o leitor do século XXI, com recurso à utilização das novas tecnologias, será alvo de reflexão mais aprofundada em ponto próprio.

2. A PROMOÇÃO DA LEITURA E DA LITERACIA COMO DOMÍNIO DE INTERVENÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Reading is a window to the world.

ASSL, 2009

2.1. Práticas de promoção da leitura

A noção de práticas de *promoção da leitura* é um conceito muito abrangente, que ultrapassa, na nossa opinião, um outro, muitas vezes, a ele associado: práticas de *animação da leitura*. Comungamos, a este respeito, da opinião de Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002): o conceito de *promoção da leitura* é um conceito amplo, relacionado com as políticas culturais, e que pode incluir diversas estratégias e técnicas que permitem fazer leitores, às quais se chama habitualmente *animação da leitura*. Este conceito abrangente parece, de resto, ser reconhecido pela comunidade científica que se debruça sobre o assunto.

Se atentarmos na definição apresentada por Neves *et al.* (2008) no estudo, recentemente realizado no nosso país, *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*, constatamos que esse conceito se refere, de facto, a essas políticas culturais, cujos objectivos se relacionam, nomeadamente:

com a criação, junto de uma dada população, de competências de compreensão do código escrito (alfabetização), com a elevação dos níveis de leitura em geral ou relativamente a um suporte em particular (designadamente o livro), em quantidade e/ou em qualidade, com a elevação dos níveis de compreensão do texto escrito e da sua utilização quotidiana (literacia) ou ainda com o enraizamento dos hábitos e do gosto pela leitura. (2008:10)

Porém, os mesmos autores não excluem das práticas de promoção da leitura, ou seja, do objectivo de formar e fidelizar leitores, a proximidade do leitor com o

suporte de leitura e o envolvimento deste no próprio processo, subentendendo-se nesta definição a inclusão de práticas de animação da leitura:

Consideram-se ainda práticas que, de um modo continuado, pretendem aproximar os potenciais leitores dos diversos suportes de leitura, criando uma relação entre as acções a desenvolver e o público-alvo, transformando-o em sujeito activo, numa tentativa de, assim, formar leitores e diminuir, a médio e longo prazo, os níveis de iliteracia. (*idem*:10)

Tendo por base estes pressupostos, consideramos, pois, que promover a leitura equivale a um conjunto de esforços que 1) podem ser abrangentes e definidos a nível macro através de políticas nacionais, 2) operacionalizados com o apoio de práticas de animação da leitura, realizadas de forma sistemática, e que 3) deverão ter como objectivo o envolvimento activo do leitor no próprio acto de leitura.

Podemos verificar que as práticas de promoção da leitura, de carácter mais abrangente, têm sido operacionalizadas nas escolas portuguesas, e em especial nas bibliotecas escolares, com o apoio de três programas de cariz nacional: 1) do Plano Nacional de Promoção da Leitura (PNPL), criado em 1997, da responsabilidade do Ministério da Cultura, através do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, posteriormente sucedido pela Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB); 2) do projecto da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) intitulado “Casa da Leitura” e, 3) a partir de 2006, do Plano Nacional de Leitura (PNL), uma iniciativa do XVII Governo Constitucional.

O PNLP, “com o objectivo de criar e consolidar os hábitos de leitura e elevar os índices de literacia dos portugueses [...] tem desenvolvido, desde 1997, centenas de projectos e milhares de acções de difusão do livro e promoção da leitura, em parceria com diversas entidades públicas e privadas” (fonte: <http://www.dglb.pt>), destacando-se as acções de formação dirigidas a bibliotecários, técnicos, educadores de infância, professores e outros animadores, ateliês, espectáculos com base em textos literários, cursos de literatura, exposições, acções desenvolvidas nos estabelecimentos prisionais e a edição da revista para crianças “Na Crista da Onda”.

Por seu lado, a Casa da Leitura, através do portal em linha, Serviço de Orientação da Leitura (SOL), “nos seus distintos níveis de leitura, oferece não apenas a recensão de mais de 1400 títulos de literatura para a infância e juventude [...] como desenvolve temas, biografias e bibliografias. Tudo dirigido preferencialmente a pais, educadores, professores, bibliotecários, enfim, a mediadores de leitores. Em simultâneo, responde às dúvidas mais comuns sugerindo um conjunto de práticas destinadas às famílias a aos mediadores” (fonte: <http://www.casdaleitura.org/>).

O lançamento do PNL, com o objectivo de promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, assim como os hábitos de leitura, principalmente dos mais novos, revelou-se “desesperadamente necessário”, de acordo com o estudo, por nós já citado, *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise* (2009: 121), já que os jovens portugueses apresentavam, antes do lançamento do plano, e apesar dos programas referidos, níveis de competências de literacia muito baixos quando comparados com os seus pares nos países da OCDE³, com implicações no mercado de trabalho e, conseqüentemente, no seu nível de vida.

De facto, o estudo *Os estudantes e a Leitura*, realizado por Lages, Liz, António e Correia, em 2007, sobre os hábitos leitores dos jovens portugueses, revelava dados preocupantes em relação à taxa de não leitores de livros ou outros recursos para além dos livros escolares, no 3º ciclo: 29% dos inquiridos, de acordo com os resultados do estudo, gostavam pouco ou nada de ler, metade nunca conversava sobre livros com os amigos, 30% nunca discutia artigos de jornais ou revistas no seu grupo de amigos e apenas 8% dos alunos discutia com os professores sobre as suas leituras. Em particular este último dado reflecte alguma responsabilidade da escola no que se refere a uma acção frágil de promoção da leitura fora das tarefas escolares mais habituais, conduzindo a uma reflexão em torno do papel que lhe cabe como agente activo na criação de leitores.

A escola, sendo um local de socialização, onde os jovens leitores podem adquirir hábitos que os acompanham pela vida fora, é, pois, um espaço privilegiado para operacionalizar as iniciativas de carácter mais amplo, que têm como fim último a formação de leitores e a consolidação de hábitos de leitura. Torna-se, no entanto, necessário, para aproximar o leitor do texto, que a operacionalização dessas iniciativas seja feita de forma sistemática, independentemente do formato em que o texto se apresenta, como analisaremos adiante. Para esta aproximação podem concorrer diversas técnicas de *animação de leitura* que vários autores elencam e garantem ter efeito positivo, sendo o contexto escolar o espaço, por excelência, para a dinamização das mesmas, já que é no seu seio que se encontram os profissionais mais habilitados para o fazer.

Não podemos, porém, no nosso ponto de vista, dissociar o conceito de práticas de *promoção de leitura* do acto de leitura em si mesmo, uma actividade individual, um acto voluntário, silencioso, que exige esforço, atenção e concentração (Bastos, 1999:291). A *animação da leitura*, caracterizada por ser uma actividade colectiva, um acto dirigido, ruidoso, de carácter lúdico, festivo e gratuito, será, portanto, uma

³ Ver a este respeito os resultados dos estudos PISA 2003, levados a cabo pela OCDE em Literacia da Leitura.

vertente da *promoção da leitura*, mas “que por si só não forma leitores, ou seja, não conduz necessariamente ao primeiro campo apontado [leitura]” (*idem*). Promover a leitura deve incluir, portanto, actividades de *animação da leitura* que, preferencialmente, exijam o envolvimento activo do leitor com o texto, mas também estratégias diversas que prevejam tempo e condições ideais para que o acto voluntário da leitura possa acontecer.

A este respeito, autores como Krashen (2004) e Atwell (2007), cujos estudos estão na base da nossa reflexão, enfatizam o contacto efectivo com o texto, o acto da leitura em si e o tempo a ela dedicado, argumentando que a leitura *per si* faz leitores; outros, não desvalorizando, obviamente, nem o tempo dedicado à leitura nem as estratégias utilizadas para a desenvolver, dão especial relevo a actividades que visam a *animação da leitura*, considerando que as mesmas têm o poder de aproximar o leitor do texto, dando “alma” à leitura.

Por concordarmos com ambos os pontos de vista, e sem que detenhamos de dados que nos permitam refutar quer um, quer outro, apresentamos, de seguida, uma síntese das propostas de Christian Poslaniec (2005), exploradas com rigor no seu livro *Incentivar o prazer de ler*. O autor sugere quatro tipos de animação da leitura que, através de exemplos, nos ajudam a balizar e a categorizar muitas das actividades desenvolvidas neste âmbito, não apenas na sala de aula, mas também, em grande parte, na biblioteca escolar. Consideramos, de resto, no âmbito deste trabalho, que a utilização das novas tecnologias pode ser incluída em cada uma das actividades de animação da leitura apresentadas por Poslaniec.

1. Animação de Informação – Consiste em apresentar, sobretudo, livros de géneros diferentes, abordando temas muito diversos, de forma variada e atractiva. Exemplos:
 - Aproximar a Biblioteca dos seus Leitores (consiste em criar uma biblioteca no recreio, em frente à biblioteca ou num outro local);
 - Criar uma Biblioteca Sonora (consiste em disponibilizar histórias gravadas ao leitor);
 - A Roda dos Livros (consiste em apresentar livros periodicamente, de forma dinâmica, criando o interesse pelos mesmos no leitor);
 - Os Paratextos (consiste em fazer com que as crianças antecipem o conteúdo de um livro, através da exploração dos índices, da capa, da contracapa, do título, das ilustrações, etc).

-
2. Animação Lúdica – Tem como principal objectivo estabelecer o contacto aprazível com o livro e com a leitura, ocupando o jogo, nesta aproximação, um papel importante. Exemplos:
- Brincar com Livros Ilustrados (consiste em comparar, por exemplo, várias versões da mesma história: caracterização das personagens, descrição das acções, conclusão);
 - Brincar a Esconder Livros (consiste em gravar apresentações de livros, com omissão do título e do autor com o objectivo de outros alunos identificarem os livros apresentados);
 - O Torneio da Leitura (consiste numa competição de leitura entre duas turmas ou mais: os alunos lêem os livros e elaboram perguntas para os adversários responderem);
 - Concursos de Leitura (consistem na leitura de livros de um mesmo autor ou de um determinado género, na elaboração das perguntas pelos alunos e nas respectivas respostas).
3. Animação Responsabilizadora – Consiste em implicar os jovens em actividades de promoção e de divulgação junto de um público. Exemplos:
- Os Grandes Lêem para os Pequenos (consiste na escolha dos livros e leitura por parte dos “grandes” para os “pequenos”, sobretudo crianças com dificuldades em ler);
 - Produzir uma emissão de rádio (consiste na realização de um programa de rádio sobre uma ou mais temáticas: críticas e comentários de livros; reportagem sobre a visita de um autor; entrevista a autores, a alunos e adultos leitores; publicidade para um acontecimento cultural; dramatização de uma cena de um livro);
 - Publicar uma Revista de Crítica (consiste na elaboração de uma revista com comentários críticos das leituras realizadas);
 - Emprestar a Voz (consiste na selecção e gravação de livros de acordo com destinatários específicos, como por exemplo, invisuais);
 - Realizar um Videoclip para Apresentar Livros (consiste na apresentação de livros à maneira de um videoclip).
4. Animação de Aprofundamento – Consiste no desenvolvimento de actividades que, partindo da leitura, se estendem para além dela, permitindo a descoberta

de outros níveis de leitura e o desenvolvimento de outras formas de expressão.

Exemplos:

- Adaptar um Livro (consiste na adaptação de um livro, por exemplo, a uma peça de teatro, a um filme, a uma banda desenhada ou a um vídeo. Estas adaptações podem, pois, ser concretizadas através da expressão plástica, da expressão dramática, da expressão oral ou da escrita);
- Criar um Serviço de Internet (consiste na apresentação de livros lidos através de *sites* e na organização desses *sites*);
- Entrevistar uma Personagem de um Livro (consiste na elaboração de uma entrevista: os alunos lêem tudo sobre uma determinada personagem de um livro; um desempenha o papel do entrevistador, o outro, de personagem).

Sem querermos aprofundar esta questão, porque a mesma é tão complexa que mereceria um estudo próprio, podemos, de algum modo, estabelecer uma relação entre estas quatro categorias apontadas por Poslaniec e duas das estratégias de leitura sugeridas por Solé (1992) e por Sim-Sim (2007), enquadrando-se a animação de informação e a animação lúdica nas estratégias de pré-leitura e a animação responsabilizadora e de aprofundamento nas estratégias depois da leitura.

Por estratégias de pré-leitura Sim-Sim (2007) entende todas as actividades que visam activar conhecimentos anteriores sobre o tema e a antecipação de conteúdos e as actividades após a leitura consistem na formulação de questões sobre o lido, na discussão com os colegas, na releitura e no confronto das previsões com o conteúdo do texto. Portanto, aprender as estratégias de compreensão da leitura, ou seja, as “ferramentas” de que os alunos se servem para melhor compreenderem o que lêem pode, e talvez deva, não estar dissociado das actividades de animação de leitura, sendo que ambas concorrem para a criação de melhores leitores.

Reiterando a ideia de que promover a leitura equivale a criar e a fidelizar leitores, importa referir, novamente, que as práticas de promoção e de animação da leitura devem, de acordo com os autores por nós já referidos (Bastos, 1999; Krashen, 2002; Cerrillo *et al.*, 2002; Poslaniec, 2005; Atwell, 2007) ser realizadas de forma sistemática para terem um efeito duradouro e não prescindem da figura do mediador.

Esta premissa tem, de resto, encontrado eco entre a comunidade científica portuguesa, que alerta para a necessidade de se desenvolverem práticas de leitura de forma continuada, articulando o trabalho realizado em contexto de sala de aula com outro de carácter mais amplo. Neste sentido, os novos *Programas de Português do*

Ensino Básico (2009) sugerem perspectivas muito variadas sobre actividades de leitura, apontando concretamente para a ligação com a biblioteca escolar:

Um dos recursos a potenciar é a biblioteca escolar ou o centro de recursos. Este espaço deve constituir-se como pólo dinamizador de actividades, enquadradas pelo PCT ou pelo PEE, como espaço ideal de leitura e de outras actividades. Espera-se sobretudo (mas não só) que desempenhe um papel relevante no que toca à promoção da leitura e que sirva para fomentar o desenvolvimento das competências de saber fazer. (p. 120)

A promoção da leitura recreativa em articulação com a biblioteca escolar é um campo que nos interessa em particular e que analisaremos com maior profundidade no decurso deste trabalho.

2.2. Novos tipos de texto, novas implicações pedagógicas

Verificamos, pelas citações referidas no subcapítulo anterior (Neves *et al.*, 2008), que o conceito de *promoção da leitura* (e, portanto, de leitura também) aparece, nos estudos nacionais, associado ao aumento dos níveis de literacia, sendo esta, porém, encarada como um conjunto de competências muito relacionadas com “o código escrito”, “o livro” e o “texto escrito”. Está, no nosso entender, ainda pouco subjacente ao conceito de literacia o domínio de outras competências que não a do código escrito, e ao conceito de leitura estão pouco associados outros tipos de texto que não o texto escrito.

Esta opinião é corroborada ao analisarmos a definição de literacia seleccionada pela equipa que coordenou o estudo *A Leitura em Portugal*, realizado também em 2007. De facto, os autores do estudo (Santos, Neves, Lima e Carvalho, 2007: 25) baseiam-se na definição já com uma década na altura, apresentada por Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), segundo a qual a literacia é entendida como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal) ”.

Pese embora o facto de os autores dos estudos referidos (*Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE* e *A Leitura em Portugal*) terem um conceito de literacia e de promoção da leitura muito associado ao “livro”, ao “código escrito” e ao “texto escrito”, como referimos, os mesmos falam também de práticas que aproximam os leitores “dos diversos suportes de leitura”, como os jornais e as

revistas e incluem no âmbito dos estudos “iniciativas que visam promover a leitura na perspectiva das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)” (Neves *et al.*, 2008:10). Lages *et al.* (2007:360) têm consciência de que o livro passa por transformações profundas e que a aproximação do leitor ao acto de leitura deverá ter em conta esta nova realidade:

O livro e a leitura vivem, nesta primeira década do século XXI, num contexto competitivo muito relevante, e com uma forte dinâmica, constituído pelas tecnologias de informação. Os conteúdos que aí são apresentados correm num registo de interactividade e mobilidade muito sugestivo para os jovens, alargando, muito provavelmente de forma significativa, o seu campo de imaginação. Para o livro trata-se de recriar o seu lugar no novo mundo da sociedade em rede, experimentando novas compatibilidades com outras plataformas de comunicação.

Também os novos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009:157) apontam, de forma muito clara, para a necessidade de a biblioteca escolar facultar o acesso a um leque variado de recursos, incluindo os recursos digitais:

O referencial de textos proposto neste programa requer a existência, na biblioteca escolar, de uma variedade de livros nos diferentes tipos e géneros apontados, bem como de documentos em suportes variados, nomeadamente registos audiovisuais e recursos digitais de apoio às actividades de sala de aula ou orientadas a partir dela.

Esta tomada de consciência está directamente relacionada com algumas práticas de promoção da leitura com recursos às novas tecnologias e a todas as suas potencialidades, sugeridas, principalmente, pelo PNL para serem operacionalizadas em articulação com a biblioteca escolar, mas também da autoria da Casa da Leitura. São disso exemplo os seguintes projectos: *A Biblioteca de Livros Digitais*, o *Clube de Leituras*, a promoção da leitura em ambiente digital através da revista *Giggle*, o *Concurso Inês de Castro*, a iniciativa *Bibliofilmes* e, mais recentemente, o projecto da Casa da Leitura *Cata Livros*, alguns dos quais merecerão tratamento mais aprofundado em ponto específico.

Actualmente, como indica a literatura estrangeira, sobretudo a anglo-saxónica e a espanhola, cujos autores suportam, em grande parte, a nossa reflexão teórica, não podemos restringir o conceito de literacia e de leitura apenas ao código escrito e ao suporte impresso. Como vimos anteriormente, o desenvolvimento de outras literacias paralelas é igualmente importante para podermos afirmar que uma pessoa consegue resolver os seus problemas de forma eficaz nesta sociedade caracterizada pela

mudança constante no que respeita à forma como é apresentada e acedida a informação e, por conseguinte, transformada em conhecimento.

Ou seja, a realidade com que nos deparamos diariamente oferece-nos um conjunto de inovações que nos obrigam a encarar o texto não apenas como uma mensagem escrita no formato de livro, revista ou jornal, mas antes como “A unit of communication that may take the form of something written down but also a chunk of discourse, for example speech, a conversation, a radio program, a TV advert, a text messaging, a photo in a newspaper, and so on” (Evans, citado por Larson, 2009).

Como referem Anstey & Bull (2006:100)

In the postindustrial age of the late 20th century, the increasing rate of technological innovation produced a plethora of new forms of text. With the advent of film, video, gaming, the Internet, and the increasing visual content in books and magazines came a whole range of texts that were not print based. In the new era of what has become known as the information age, or knowledge economy, this notion of text as only print might be seen as necessary but not sufficient.

De facto, os autores (2006: 101) apresentam-nos uma variedade de textos que fazem parte da vida contemporânea: 1) os textos visuais, cujo sistema semiótico inclui elementos como a cor, a linha, o formato, a textura e a forma, que precisam de ser dominados pelos alunos para serem compreendidos; 2) os textos dos *media* como o filme, o vídeo e a televisão, cujo sistema semiótico inclui códigos para interpretar o ângulo da câmara, a luz, o gesto, o cenário e o guarda-roupa; 3) os textos multimodais, que são textos híbridos, ou seja, uma combinação de informação impressa com formas de expressão visuais, sonoras, orais e não verbais, produzidos através de uma grande variedade de tecnologias; 4) blocos de informação não linear, aos quais se acede através dos hiper-textos e dos textos híbridos; 5) diferentes combinações de textos ou textos que se apropriam de outros; 6) textos originários de grupos sociais e culturais diferentes e 7) textos não filtrados, que podem ser nem autênticos nem credíveis.

Falar de literacia e de leitura actualmente significa falar de literacias múltiplas, ou seja, do domínio de várias competências que permitem ler de formas diferentes, descodificar textos em suporte impresso, mas também em suporte electrónico ou ao vivo e significa também falar da competência estratégica que permite analisar o contexto e decidir qual a prática de literacia que melhor responde à resolução de determinada situação:

Multiliteracies means being cognitively and socially literate with paper, live and electronic texts. It also means being strategic, that is, being able to recognize what is required in a given context, examine what is already known, and then, if necessary, modify that knowledge to develop a strategy that suits the context and situation. A multiliterate person must therefore be a problem solver and strategic thinker that is an active and informed citizen. (Anstey & Bull, 2006: 23)

Os autores citados conduzem-nos a uma reflexão importante acerca da natureza do texto no contexto actual de transformações tecnológicas e das implicações para o trabalho a realizar nas escolas, com especial ênfase para o trabalho a realizar na biblioteca escolar. De acordo com os mesmos, é essencial que o aluno desenvolva uma série de competências que lhe permitam identificar facilmente características dos diferentes tipos de texto, de modo a poder ter em relação aos mesmos uma atitude crítica.

Assim, 1) Saber identificar que o texto pode surgir em formato electrónico (computador ou telemóvel), ao vivo (conversa com outra pessoa ou uma peça teatral) ou em papel (jornal ou livro); 2) Conhecer os diferentes sistemas semióticos (linguístico, visual, auditivo, gestual e o espacial); 3) Ter uma ideia concreta sobre a forma como os textos são construídos e identificar os objectivos subjacentes aos mesmos; 4) Saber ler os diferentes significados de um texto; 5) Compreender as referências intertextuais que surgem nos textos e 6) Saber escolher a estratégia correcta para interagir com o texto de acordo com o formato e o sistema semiótico, são condições essenciais para que um aluno desenvolva a sua literacia crítica e, por conseguinte, construa a sua identidade no futuro.

De acordo com a Associação Americana de Professores Bibliotecários, a promoção da leitura surge, de facto, em primeiro lugar na lista dos nove pressupostos que sustentam o trabalho a realizar nas escolas para que os alunos possam desenvolver as competências consideradas essenciais no século XXI:

Reading is a window to the world. Reading is a foundational skill for learning, personal growth, and enjoyment. The degree to which students can read and understand information in all formats (for example, picture, video, print) and all contexts is a key indicator of success in school and in life. As a lifelong learning skill, reading goes beyond decoding and comprehension to interpretation and developing of new understandings. (AASL, 2009:12)

O pressuposto referido dá-nos conta da importância da leitura enquanto competência basilar para o desenvolvimento de outras competências, mas remete-nos também para uma nova realidade relacionada com o leque alargado de experiências

de leitura que podem ser vivenciadas pelos leitores, as quais abrangem formatos e suportes diferentes dos tradicionais, o que, forçosamente, tem implicações para o trabalho a realizar na biblioteca escolar. Larson, no artigo “E-Reading and e-Responding: New Tools for the Next Generation of Readers”, publicado em 2009, resultado de um estudo realizado nesta área, chama a atenção para a necessidade de a escola atentar nas mudanças que ocorrem:

This awareness results in an urgent need for teachers and researchers to address the discrepancy between the types of literacy experiences students encounter at school (paper, pencil, and print texts), and those they practice in their daily lives outside the school environment (Web 2.0). (p.255)

Segundo a autora, uma forma de amenizar a discrepância enunciada entre as experiências de literacia na escola e as que os alunos praticam na vida real passa por expô-los a outros tipos de textos, ideia também defendida por Anstey & Bull (2006:18): “Literacy programs must include the ability to consume and produce the multimodal texts that are increasingly large part of students’ lives”.

Recentemente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou um modelo de formação de literacia para os *media* e de literacia da informação, dirigido a professores (*Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*), confirmando a necessidade de estes profissionais da educação estarem munidos de competências que lhes permitam desenvolver nos alunos diferentes literacias:

Enhancing MIL among students requires that teachers themselves become media and information literate. This initial focus on teachers is a key strategy to achieving a multiplier effect: from information-literate teachers to their students and eventually to society at large. (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyemong & Cheung, 2011:16)

Este modelo de programa deverá ser implementado pelos Estados-Membros no seio das instituições educativas, capacitando os docentes para a inclusão, nas práticas de ensino, de estratégias diversificadas, que visem o desenvolvimento de uma atitude crítica dos alunos em relação à informação. Inclui-se nessas estratégias a análise crítica de diferentes tipos de texto, em suportes diversos, bem como a produção de outros, que permitam o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico: “Through the production of media texts (for example audio, video and print), students are able to explore the creativity and to express themselves through their own voices, ideas and perspectives” (Wilson *et al.*, p.37).

Assistimos, pois, nesta época híbrida em que o impresso e o digital convivem lado a lado e concorrem para os mesmos fins, ou seja, para a criação de leitores capazes de ler de forma crítica, de serem agentes activos no seu processo de leitura e, dessa forma, aumentar os níveis de literacia, à necessidade de desenvolver práticas de promoção da leitura, também elas híbridas, como analisaremos de seguida.

2.3. A leitura recreativa como estratégia para o desenvolvimento das novas literacias

Assumimos, nesta reflexão à volta da leitura, da literacia, dos novos tipos de texto e da promoção da leitura recreativa, uma concepção de leitor que se aproxima da concepção de “leitor cosmopolita”, advogada por Dionísio (2004:71), ou seja, de um leitor que “se serve dos textos, de todos os textos, sejam eles dos velhos livros ou dos novos electrónicos, sejam eles do quotidiano ou artísticos, para perceber o que se passa à sua volta, num uso filtrado por um ideal de uma vida digna e de realização pessoal para todos”. Consideramos ainda que a leitura recreativa, aquela que é feita de forma voluntária e contribui, na nossa opinião, da forma mais eficaz para a criação de verdadeiros leitores, *dos leitores cosmopolitas que compreendem o que lêem*, não pode restringir-se nos tempos híbridos de hoje ao suporte livro nem apenas ao texto literário, pese embora a importância que o mesmo deve ter na formação dos leitores.

O papel que a leitura recreativa desempenha na formação integral das crianças e jovens e, portanto, na sua preparação para os desafios actuais, requer que nos debruçemos com um pouco mais de profundidade sobre o conceito. De facto, se ser leitor no século XXI implica saber ler os textos tradicionais e simultaneamente os novos textos em formatos diferentes, como analisámos anteriormente, que significado tem o conceito de leitura, incluindo a leitura recreativa?

“Ler é compreender”, asseguram praticamente todos os autores que suportam a nossa reflexão sobre a temática. É uma competência complexa que ultrapassa a mera capacidade de descodificar os códigos, sejam eles o linguístico, o visual ou outros. Ler, seja o texto impresso, literário ou não, o visual ou o multimodal, “es un mecanismo complejo que, en primeira instancia, implica descifrar o decodificar un sistema de signos, un código”, como esclarece Actis (2007: 9). Mas o acto de leitura, ou seja, o acto de compreender o que se lê ultrapassa o acto mecânico (identificar os signos prescindindo do seu significado) ou literal (compreensão imperfeita); uma verdadeira leitura, segundo a autora, é “uma lectura significativa, no é ni mecánica ni

literal, sino que debe apuntar a construir sentido. No se trata solo de decodificar sino de interpretar: leer es comprender”.

O acto de ler, assumido por nós neste trabalho, como acto que abrange a descodificação de diferentes tipos de textos em diferentes suportes, é, pois, uma actividade cognitiva, um processo de interacção entre o leitor e o texto, no qual o leitor desempenha um papel activo. O leitor, como nos lembra Solé (1992: 17), tem sempre um objectivo para ler – evadir-se, utilizar a leitura como prazer, encontrar uma informação concreta, seguir instruções, realizar uma actividade concreta, informar-se acerca de determinado feito, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, utilizar a informação para a construção de um novo texto – e interage com o texto, não apenas descodificando o código, mas também utilizando na interpretação que faz do que lê, as suas experiências, expectativas e conhecimentos prévios.

A leitura recreativa, isto é, a leitura independente, a que reflecte “the reader’s personal choice of the material to be read as well as the time and place to read it”, de acordo com Cullinan (2000), também chamada leitura voluntária por Krashen (2004: 1), é umas das melhores estratégias para desenvolver a literacia, as novas literacias, mesmo. Estudos vários conduzidos por ambos, permitem-lhes concluir que a leitura recreativa regular, feita por prazer, tem efeitos positivos nos resultados escolares a nível geral, uma vez que “more reading results in better reading comprehension, writing style, vocabulary, spelling, and grammatical development” (Krashen, 2004:17). Tanto Cullinan (2000), Krashen (2004), como Atwell (2007) reforçam a ideia de que se desenvolvem as competências da leitura, lendo, ou seja, torna-se necessário, através da promoção da leitura recreativa, envolver as crianças e jovens na leitura, porque as técnicas necessárias para compreender os textos e com eles interagir, em última instância, as técnicas que permitem que um leitor se vá construindo e vá criando uma atitude crítica perante o que lê, são desenvolvidas durante o acto de leitura. Estes pressupostos deverão, em nosso entender, ter implicações para as escolas, para os mediadores de leitura e para as bibliotecas escolares, sobretudo na selecção de práticas de *animação de leitura* por que se opta, como analisaremos ainda no âmbito deste trabalho.

Os investigadores são unânimes ao afirmarem que é através da imersão na leitura que se constrói a compreensão e se desenvolve o espírito crítico. Krashen (2004) conclui mesmo que, depois de as crianças ou jovens adquirirem o hábito da leitura, acabam por adquirir as competências linguísticas necessárias para desenvolver a literacia: “They will become adequate readers, acquire a large vocabulary, develop the ability to understand and use complex grammatical

constructions, develop a good writing style, and become good (but not necessarily perfect) spellers.” (p. 149)

Apesar de Atwell e Krashen darem um relevo maior à leitura recreativa de obras de carácter literário pela riqueza de que são imbuídas em termos de vocabulário, de temáticas abordadas, de possibilidades de desenvolver o imaginário, pelas interações diferentes que permitem aos diferentes leitores, pelo papel que desempenham na tomada de consciência da estrutura narrativa, pelas possibilidades de intertextualidade que proporcionam, Krashen, principalmente, inclui, nos recursos que considera que promovem a leitura recreativa, a banda desenhada, a literatura *light*, os romances juvenis, os jornais e as revistas.

Conscientes, porém, de que o texto ultrapassa, hoje, os limites do código linguístico e do suporte impresso, consideramos que não podemos, por um lado, restringir a leitura recreativa à abordagem de obras literárias nem, por outro, ao suporte livro, como já afirmámos. Neste aspecto concordamos com Mata (2009:112), quando afirma que “Limitar el significado de la lectura a la de los textos literários y encargar su promoción a los profesores de lengua y literatura es un error y una grave limitación”. Estamos em crer, com base nos resultados dos estudos levados a cabo por Krashen, que a leitura recreativa desempenha, de facto, um papel crucial no desenvolvimento da literacia das pessoas, uma vez que a mesma proporciona excelentes oportunidades de o leitor interagir com intertextos diferentes, no fundo, de desenvolver as suas competências para ler mais, com mais frequência e melhor.

O desenvolvimento das literacias múltiplas, imprescindível na actual sociedade, implica, portanto, que as escolas e, em particular as bibliotecas escolares, promovam a leitura recreativa de vários tipos de textos, em suportes diferentes, como testemunha Elizabeth Lee em “Reading and the Information Literate School Community” (2005:78):

Informational resources of all types, written for a wide range of reading abilities are essential. Students need texts containing multiple views, reference materials, magazines, and journals, and literature – young and adult – that appeals to a variety of tastes and skills. Providing students with continuing instruction in the use of resources is the key to ensuring their use of the material and will enhance their enjoyment and learning.

É nossa convicção que as actividades de promoção da leitura recreativa, que visam criar leitores, criar o hábito e o gosto pela leitura, não devem restringir-se apenas a actividades de *animação da leitura* que, de forma mais ou menos lúdica, pretendem aproximar o texto do leitor. Embora este tipo de actividades faça todo o sentido e os estudos demonstrem o seu valor, como veremos no próximo subcapítulo, as práticas de promoção da leitura devem incluir também actividades que envolvam

efectivamente o leitor com o texto, independentemente do formato, que impliquem uma interacção do leitor com o texto, que se consubstanciem numa verdadeira leitura, ou seja, na compreensão do que se leu.

Essas actividades não devem substituir a leitura, mas antes acompanhá-la; devem servir para activar no leitor as estratégias necessárias à compreensão, e não são obrigatoriamente, ou não devem ser, separadas das actividades de animação. Podem, como Poslaniec exemplificou, contribuir para a preparação da leitura ou estender-se para além dela, criando possibilidades de expressão oral, escrita, plástica ou dramática e não excluem, na nossa opinião, o recurso às novas tecnologias. Ainda a este respeito reiteramos a opinião de Colomer (2001), quando afirma que colocar os alunos simplesmente em contacto com os textos não soluciona o problema da leitura. “También es necesario enseñar a pensar y a hablar sobre los textos” (*idem*, p.14). Torna-se, portanto, imprescindível a figura do mediador, cujas funções, neste âmbito, descreveremos com maior pormenor no capítulo seguinte.

Entendemos, no actual contexto, que só a educação para a imersão, de forma voluntária, em textos de tipologia e em formatos diferentes, que permitam o enriquecimento pessoal e o conhecimento do mundo, em contextos diversos, pode conduzir os alunos ao desenvolvimento das competências de leitura necessárias aos alunos do século XXI.

2.4. A promoção da leitura nas bibliotecas escolares portuguesas: o que dizem os estudos

A promoção da leitura tem sido uma área de intervenção prioritária das bibliotecas escolares portuguesas, espelhada de forma clara nos planos de acção e nos planos anuais de actividades⁴, dando, desse modo, cumprimento às orientações, tanto a nível internacional como nacional. O Manifesto da Biblioteca Escolar, como já referimos anteriormente, dá conta, no conjunto dos seus objectivos, da prioridade que representa “criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura” (2000), ideia sublinhada pela Associação Americana de Bibliotecários Escolares, que encara a leitura como uma “foundational skill for learning” (2009:12) e, no nosso país, recentemente corroborada na Portaria nº 756/2009, de 14 de Julho, que define como uma das competências funcionais do professor bibliotecário o apoio ao desenvolvimento de hábitos e competências de leitura.

⁴ O portal da RBE permite o acesso aos planos de acção e planos de actividades das bibliotecas do país, através das suas páginas e/ou blogues. Ver: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/mapas/>

Se atentarmos no conjunto de projectos e actividades levados a cabo no âmbito dos três programas de promoção da leitura já mencionados (O Plano Nacional de Promoção da Leitura, a Casa da Leitura e o Plano Nacional de Leitura), constatamos que muitos deles são conduzidos em estreita colaboração com a Rede de Bibliotecas Escolares, através da figura recente do professor bibliotecário que planifica e desenvolve trabalho com os restantes professores da escola ou agrupamento de escolas e não raras vezes com outras instituições como as bibliotecas públicas ou outros parceiros como as famílias. Lages *et al.* afirmam mesmo que

não seria possível falar da escola sem mencionar a biblioteca e o seu contributo para a formação do gosto pela leitura. É entre os frequentadores mais assíduos da biblioteca da escola que encontramos os alunos que dizem mais gostar de ler ou que dedicam mais tempo diário a esta actividade. Estes alunos deslocam-se a este local sobretudo para ler livros sobre matérias de estudo, para procurar livros para ler nos tempos livres, para preparar trabalhos escolares ou para requisitar livros. (2007: 362)

De facto, o programa da RBE, no terreno há quase quinze anos, e que assegura na quase totalidade das escolas do país uma biblioteca ou serviço de biblioteca,⁵ tem facilitado, senão permitido, a implementação de muitos projectos delineados, principalmente no âmbito do PNL.

São disso exemplo, entre outros, o projecto *aLer+*, lançado no ano lectivo 2008-2009, o projecto *Ler+ Jornais*, a *Semana da Leitura* ou o *Concurso Nacional de Leitura*. O projecto *aLer+* trata-se de um “projecto-piloto destinado a criar nas escolas uma cultura integral de leitura, lançado em parceria com o National Literacy Trust – UK” (Plano Nacional de Leitura, 2009: 20) e que envolveu 32 agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada, sendo a monitorização do mesmo da responsabilidade do professor bibliotecário. O projecto *Ler+ Jornais* visa “suscitar um maior interesse pela actualidade entre os alunos do ensino secundário e incentivar a aquisição de hábitos de leitura de jornais” (Plano Nacional de Leitura, 2009: 22), ficando a sua organização também a cargo dos professores bibliotecários que asseguram o seu funcionamento. A *Semana da Leitura*, também festejada em estreita articulação com a biblioteca escolar, inclui “leituras e debates nas bibliotecas; espectáculos de poesia; dramatizações; recepção a convidados especiais para lerem e conversarem sobre livros; encontros com escritores, ilustradores e actores; concurso e jogos; exposição de trabalhos de crianças e jovens; decoração das escolas e das

⁵ De acordo com Costa *e t al.* (2010), a Rede de Bibliotecas Escolares contava no final de 2008 com 2077 bibliotecas.

bibliotecas com poemas, citações, extractos de obras e feiras do livro” (Plano Nacional de Leitura, 2009: 26).

A temática da promoção da leitura, incluindo a promoção da leitura recreativa, tem merecido igualmente a atenção, não apenas da comunidade científica, mas também de muitos profissionais do ensino que trabalham no terreno, espelhada nos estudos de investigação-acção ou estudos empíricos conduzidos por muitos, em contexto de formação no âmbito de dissertações de mestrado, em várias instituições superiores do país. Verifica-se, pois, através desses estudos que as questões da leitura, da criação de leitores, da promoção da leitura têm sido objecto de reflexão profunda e, por conseguinte, de uma desejada mudança de práticas em alguns domínios. Torna-se claro, porém, através dos contributos dos estudos, que é necessário existir uma real articulação entre teoria e práticas, sistematizando o trabalho realizado neste âmbito, como refere Mateus:

O trabalho na sala de aula, com momentos dedicados à leitura, privilegiando a recreativa e complementado com actividades lúdicas desenvolvidas pela biblioteca escolar são factores determinantes na criação de hábitos de leitura. É preciso que os professores se consciencializem de que praticar a leitura por prazer deve fazer parte da rotina diária no currículo dos alunos. (2009:134)

Numa análise que fizemos de oito dissertações para obtenção de grau de Mestre, relacionadas com as questões da leitura, desde 2004, seleccionadas de acordo com a acessibilidade nos repositórios, e abrangendo instituições diferentes, constatámos que já existe algum trabalho realizado nesta área. Em todos os estudos, com maior ou menor ênfase, de acordo com a natureza do mesmo, a biblioteca escolar aparece referida ou assume o principal papel, enquanto estrutura que esteve na base da investigação. Das oito dissertações analisadas, cinco compreendem a palavra “biblioteca escolar” no seu título e as restantes fazem-lhe referência no corpo do estudo (cf. quadro 1).

Quadro 1: Dissertações realizadas no âmbito da promoção da leitura

Ano de apresentação da dissertação	Autor da dissertação	Instituição	Título da dissertação
2004	José Alves Barroco	Universidade do Minho	As bibliotecas escolares e a formação de leitores

2006	Maria de Fátima G.F. Serra	Universidade do Minho	Um olhar sobre a leitura juvenil: o caso da Biblioteca Municipal Rosa Peixoto
2006	Teresa Maria Moita Figueiredo	Universidade Portucalense	Leitura, literacias e biblioteca escolar: um estudo teórico e de casos
2007	Maria Filomena Abreu de Freitas	Universidade Aberta	Espaços de leitura e formação de leitores: Estudo de um projecto em escolas do 1º ciclo do concelho de Chaves
2008	Isabel Feliz Andrade Nina	Universidade Aberta	Da leitura ao prazer de ler: contributos da biblioteca escolar
2009	Margarida Maria Vieira Tomaz Graça	Universidade de Lisboa	A formação de leitores literários em contexto escolar
2009	Ana Maria Catambas Figueira Mateus	Universidade Aberta	A promoção da leitura no 3º ciclo: Um projecto dinamizado pela Biblioteca Escolar
2010	Carla Isabel Santa Marta Bastos	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	A Biblioteca Escolar: dinamizar, motivar para a leitura

As questões que têm preocupado os profissionais de ensino nesta área prendem-se muito com o processo de leitura e de aquisição de competências de leitura, com as estratégias para desenvolver essas competências, mas também com a promoção da leitura nos diferentes níveis de ensino, já que existe a consciência de que a motivação para a leitura pode ser decisiva. Como afirma Mateus (2009:9): “A questão da motivação e do desenvolvimento do gosto de ler, através de actividades lúdicas, são de toda a pertinência num quadro pouco favorável à leitura quer a nível do contexto familiar, quer a nível do contexto escolar. A análise dos resultados do inquérito inicial mostrou-nos essa evidência”. A biblioteca escolar, como já referimos,

através da figura do professor bibliotecário, assume um papel de destaque, concorrendo com outras estruturas como as bibliotecas públicas e as famílias.

Devemos referir que os professores também têm procurado perceber de que forma é que a biblioteca escolar, em trabalho articulado com a escola, a comunidade ou os pais, pode contribuir para a criação de leitores para a vida e para o desenvolvimento de hábitos de leitura. As conclusões dos estudos demonstram claramente que existe uma relação entre o trabalho de promoção da leitura, realizado de forma continuada e sistemática e o aumento, por um lado do número de leitores, e por outro, do interesse da família em participar nas actividades de promoção da leitura, principalmente em níveis de ensino mais baixos.

O estudo realizado permite-nos concluir que as bibliotecas escolares funcionam como meio de consolidar hábitos de leitura [...], uma vez que se verifica que a população em estudo lê regularmente [...] servindo a biblioteca como recurso essencial no apoio à sua vida escolar (Figueiredo, 2006:221).

Revelou-nos também que a biblioteca escolar pode ser uma importante força mobilizadora, no sentido de procurar unir esforços com os docentes e a família para um trabalho sistematizado e continuado de promoção da leitura com vista a desenvolver o gosto pelo acto de ler e também a competência leitora (Mateus, 2009:9).

Quanto aos encarregados de educação, podemos afirmar que este projecto contribuiu para que estes se empenhassem e se envolvessem na motivação dos próprios educandos para a leitura. [...] Para além disso os encarregados de educação compreenderam que através da Biblioteca Escolar podiam fomentar os hábitos de leitura dos seus educandos e familiarizá-los com os livros e com a leitura (Bastos, 2010: 103).

É muito visível nos estudos analisados a importância atribuída ao suporte livro e ao texto literário na promoção da leitura. Praticamente todos os investigadores reflectem sobre a importância do livro na promoção da leitura e integram na sua investigação projectos com ele relacionados, como podemos ver no exemplo de Freitas (2007:5): “A vertente que aqui se aprecia diz respeito à criação, em escolas de 1º ciclo, de Espaços de Leitura Animada (ELAN), tendo como objectivo principal a promoção do livro e da leitura”. Também o texto literário e a formação de leitores literários merece a atenção especial das escolas, levando Graça (2009: 4) a afirmar que “A formação de leitores literários deve ser uma das grandes metas do Ensino Básico, através de um ensino explícito que centraliza os processos na compreensão de leitura e nos determinantes do leitor, do texto e do contexto”.

Os estudos não excluem outros formatos como os jornais, as revistas ou o texto informativo, não lhes conferindo, no entanto, um lugar de destaque, pela

assumpção de que o prazer da leitura está muito associado ao texto literário. Serra (2006), porém, no estudo que realizou *Um olhar sobre a leitura juvenil: o caso da Biblioteca Municipal Rosa Peixoto*, analisa o papel de outro tipo de leitura que não apenas o livro e conclui que:

É inegável o peso que o consumo de jornais e revistas assume nas práticas de leitura juvenis. Trata-se de modalidades de impresso cuja publicação se estende de diária a anual. A periodicidade e novidade conferidas por estas publicações impressas concorrenciais ao livro são per si factores que contribuem para uma leitura mais frequente. (Serra, 2006: 97)

Se os jornais, as revistas ou o texto informativo fazem parte de algumas reflexões, já o mesmo não podemos afirmar em relação ao livro noutro suporte que não o impresso. De facto, em nenhum estudo dos analisados surge a referência ao livro digital ou ao audiolivro na promoção da leitura recreativa, o que, possivelmente, está relacionado com a relativa juventude do livro nestes suportes.

É quase unânime a todos os trabalhos a constatação, após os projectos conduzidos, de que as actividades de promoção da leitura devem ser realizadas de forma sistemática e carecem de continuidade no tempo, estando os investigadores conscientes de que o trabalho realizado durante um ano, ou menos ainda, é insuficiente para mudar atitudes, como atestam Barroco e Mateus, nas seguintes afirmações:

O trabalho realizado foi, em conclusão, bastante enriquecedor, embora nos pareça que, no futuro, tenha de ser mais abrangente, devendo contar, já no próximo ano lectivo, com um envolvimento mais activo da comunidade escolar. (Barroco, 2004:194)

Na nossa opinião, o que falta a estes alunos é um trabalho sistematizado e continuado em articulação com os professores e com a biblioteca escolar (Mateus, 2009: 133).

Um aspecto que merece também a nossa observação prende-se com a avaliação que os investigadores/professores fazem dos projectos desenvolvidos. Esta baseia-se quase exclusivamente na análise da recepção que as actividades desenvolvidas tiveram nos intervenientes, mas menos ou muito pouco nos impactos dessas actividades, como podemos confirmar pelas afirmações de Barroco e de Freitas:

Consideramos que o trabalho desenvolvido foi, na generalidade, positivo, visto que as actividades realizadas tiveram uma boa aceitação por parte da comunidade educativa, em geral, e dos alunos, em particular,

registando-se mesmo um aumento gradual do número de participantes em cada uma das actividades. (Barroco, 2004:192)

O entusiasmo com que alunos e professoras, nas escolas estudadas, acolheram estes Espaços de Leitura permitiu-nos concluir que este projecto teve um grande sucesso e antever a possibilidade de um mesmo sucesso no futuro. (Freitas, 2007:131)

Tal facto não se deve à falta de consciência que os investigadores/professores têm da necessidade de um verdadeiro processo de avaliação, como podemos constatar pelas palavras de Figueiredo (2006: 225) – “Um outro factor que julgamos pertinente é a avaliação sistemática do trabalho desenvolvido pelas bibliotecas escolares e das repercussões em termos de leitura” – , deve-se, antes, ao tempo limitado em que normalmente decorrem estes projectos, por um lado, e por outro, à dificuldade em avaliar verdadeiros impactos da promoção da leitura. Se é verdade que um ano ou dois é pouco tempo para aferir com rigor o impacto de muitas das actividades promovidas na biblioteca escolar ao serviço da promoção da leitura, não é menos verdade que esses impactos são difíceis de medir e que as escolas nem sempre possuem ferramentas adequadas e validadas para operacionalizar um tal tipo de avaliação. Além disso, o contexto em que estes estudos são realizados, sem apoios financeiros e muito controlados pelo tempo, condicionam a escolha de amostras que permitam generalizações, como confirma Nina (2008:209):

Apesar de a nossa análise ter incidido num número tão limitado de projectos, o que dificulta uma generalização das nossas reflexões sobre esses projectos, estamos no entanto, convictos que a implementação de planos de acção similares, com uma forte integração e providos de apoios, por parte da escola e de outras entidades, poderão ocasionar situações de impacto positivo em relação à leitura.

Essa avaliação mais criteriosa sobre o impacto das dinâmicas das escolas na leitura e, por conseguinte, no desenvolvimento da literacia dos alunos, pode e deve começar a ser realizada pela comunidade científica, quer a nível nacional quer internacionalmente, como aliás tem vindo a ser feito. Sabendo que incorremos no perigo de uma análise prematura e que são necessários outros estudos para validar os resultados, é possível começarmos a estabelecer alguma relação entre as práticas de promoção da leitura ultimamente desenvolvidas, através das iniciativas de índole diversa, e os resultados dos alunos portuguesas no estudo internacional coordenado pela OCDE, em 2009, o conhecido Programme for International Student Assessment (PISA).

No estudo, em que participaram 33 países da OCDE e que teve por objectivo a avaliação das competências dos alunos de 15 anos em Leitura, Portugal surge como o 4º país que mais evoluiu desde o último estudo realizado em 2006, e como um dos países com maior percentagem de alunos de famílias economicamente desfavorecidas que revelam excelentes níveis de desempenho em leitura. Com 489 pontos em literacia da leitura, Portugal localiza-se pela primeira vez, desde que este estudo é realizado (ou seja, desde 2000), dentro da média da OCDE. Estamos em crer que as dinâmicas que se criaram nas bibliotecas escolares em torno da promoção da leitura recreativa e realizadas em colaboração com as restantes estruturas das escolas não são alheias a estes resultados.

De facto, nos estudos que analisámos tem-se verificado, desde a dissertação apresentada em 2004, uma percepção muito diferente em relação ao trabalho realizado na e pela biblioteca escolar no que concerne à promoção da leitura. Enquanto Barroco (2004:66) concluía que “os responsáveis pelas bibliotecas escolares não se integram afectiva e efectivamente no processo pedagógico, parecendo muitas vezes apenas guardiões de livros, sem desejo, sem paixão...”, Nina (2008:209), à semelhança de outros, refere que “a promoção da leitura é um dos objectivos prioritários da biblioteca escolar, pelo que ela é amiúde, o grande pólo dinamizador e mediador da leitura na escola.”

Constatámos também que os investigadores associam a figura do professor bibliotecário a grande parte das dinâmicas desenvolvidas, embora para o sucesso das mesmas contribua a articulação com a família ou com outros parceiros. Porém, e apesar de vários terem referido a mudança na sociedade da informação e o papel que as novas tecnologias assumem do dia-a-dia dos nossos leitores, estando mesmo conscientes da necessidade de as utilizar em prol da leitura recreativa, como podemos verificar pelas opiniões de Mateus (2009), nenhum dos estudos fez referência ao seu uso concreto na promoção da leitura recreativa.

Neste contexto, a biblioteca escolar é pois o local privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens activas, através da utilização das novas tecnologias de informação e dos diversos recursos disponibilizados, para fomentar hábitos de leitura e desenvolver competências literárias. (p. 12)

Hoje, a leitura online é uma realidade que convive diariamente com qualquer jovem e se for bem aproveitada pode também contribuir para estimular a leitura. A criação de blogs pode ser muito eficaz (p. 69).

Esta constatação e a nossa convicção de que um leitor do século XXI é um “leitor cosmopolita”, que recorre às novas tecnologias para se aproximar do texto e

que este lhe surge naturalmente em suportes diversos, conduziu-nos a querer saber até que ponto as bibliotecas escolares estão a saber adaptar-se, no sentido de continuarem a trabalhar para aproximar o leitor do texto e criar nele o hábito da leitura recreativa.

3. AS NOVAS TECNOLOGIAS AO SERVIÇO DA PROMOÇÃO DA LEITURA RECREATIVA

As crianças portuguesas têm, e gostam de ter, actividades muito diversificadas, combinando o físico e o intelectual, o real e o virtual de modo bem distribuído.

Lages et al., 2007

3.1. O perfil do leitor do século XXI: alguns elementos

O potencial leitor do século XXI, ou seja, o *nativo digital*, como refere Prensky (2001), é um leitor que inclui nas suas estratégias de leitura do mundo ferramentas tecnológicas que não existiam anteriormente. A leitura, entendida como descodificação de sistemas semióticos linguísticos, visuais e multimodais, é realizada com recurso ao texto impresso, mas também ao texto no ecrã da televisão ou do computador, a imagens estáticas ou em movimento e ao som.

A tecnologia, sobretudo com o aparecimento da Web 2.0, alterou muito a forma como os jovens da chamada *Geração Net* (Oblinger & Oblinger, 2005, citados por Asselin & Doiron, 2008), nascidos após a década de 80 do século anterior, realizam muitas das acções diárias, uma vez que as ferramentas digitais passaram a fazer parte da sua vida.

De facto, estudos realizados a nível internacional, como os de Asselin & Doiron (2008) e os de Prensky (2004), revelam que o leitor de hoje 1) é um participante activo, que aprecia interagir com os outros e tomar decisões, porque está habituado, desde criança, a intervir nas opções que se tomam a nível familiar; 2) privilegia uma abordagem activa em relação aos problemas, agindo muitas vezes antes de analisar as situações; 3) utiliza a tecnologia de forma natural, sem esperar que o ensinem, recorrendo a competências que transferem rapidamente para o uso de novas

tecnologias; 4) é um *multitarefa*, ou seja, uma pessoa capaz de realizar várias tarefas ao mesmo tempo e recorrendo a várias fontes; 5) tem de estar sempre conectado aos amigos através das tecnologias e fazer parte de uma comunidade, ligando-se ao mundo através de páginas pessoais, perfis pessoais, *podcasts* e outros tipos de publicações.

Podemos afirmar, com base em estudos realizados no nosso país e na observação directa no meio escolar que a profissão nos permite, que, nesta sociedade global, o perfil do leitor jovem português não se diferencia muito do perfil dos *nativos digitais* descritos por Prensky. Lages *et al.* (2007:360) afirmam que:

As crianças portuguesas têm, e gostam de ter, actividades muito diversificadas, combinando o físico e o intelectual, o real e o virtual de modo bem distribuído. Estamos perante pessoas mais interessadas em experimentar tudo o que têm à sua disposição do que em excluir recursos, nomeadamente quando se trata de comunicar ou de adquirir informação.

Com efeito, o estudo *As crianças e a Internet: usos e representações, a família e a escola*, coordenado por Ana Nunes de Almeida, em 2008, revelava que, em Portugal:

- 98,6 % das crianças entrevistadas já tinham utilizado a Internet;
- 78,7% tinham Internet em casa e que
- apenas 9,1% não tinham computador.

De acordo com os dados recolhidos, o potencial leitor português utilizava a Internet para realizar trabalhos escolares, enviar *e-mails* ou mensagens instantâneas, jogar, descarregar música, ou mesmo manter um blogue ou uma página pessoal, acedendo com frequência a vários tipos de páginas, com destaque para os sítios de vídeos, de videojogos e de redes sociais. O *e-mail*, o Messenger ou o Skype eram ainda utilizados pelos jovens inquiridos para comunicarem com os amigos, colegas e familiares e, ainda que em menor número (20%), para comunicarem com os professores também.

Estes dados são confirmados pela informação recolhida recentemente através do *Inquérito à Utilização de TIC pelas Famílias*, realizado no 1º trimestre de 2010, pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) em colaboração com a UMIC (Agência para a Sociedade do Conhecimento). O referido inquérito revela que, de facto, os jovens portugueses entre os 10 e os 15 anos de idade são fortes utilizadores das novas tecnologias:

- 91% dos inquiridos utilizam a Internet, sendo que, nos jovens que frequentam o 3º ciclo de escolaridade, essa utilização corresponde a 100%.

- 84% têm Internet em casa e recorrem a este serviço 1) para pesquisarem informação (97%); 2) para enviarem e receberem mensagens, para acederem e construírem blogues, para participarem em fóruns de discussão em linha e para comunicarem através de mensagens em tempo real (86%); 3) para descarregarem imagens, filmes, jogos ou música (79%) ou 4) para consultarem páginas Web de interesse pessoal (63%).

Também os inquéritos realizados em 2010, a jovens dos 9 aos 16 anos de idade, no âmbito do projecto *EU Kids Online*, em 25 países europeus, confirmam o grau de sofisticação de utilização da Internet por parte do jovem português:

- 58% dos jovens em Portugal têm um perfil em pelo menos uma rede social;
- A média atingida pelos jovens entre os 11 e os 16 anos de idade, quando auscultados sobre competências de literacia e segurança na Internet é de 3,7, a 6ª maior dos 23 países considerados.

Podemos, pois, afirmar que este leitor, que utiliza as ferramentas tecnológicas e digitais no seu dia-a-dia, precisa, talvez como nunca, de desenvolver competências que lhe permitam aprender a ler o mundo em que vivem, ou seja, aprender a agir com consciência crítica para poder assumir a sua autonomia e cidadania em plenitude. Os responsáveis pela promoção da leitura recreativa, enquanto estratégia para desenvolver competências que se adquirem pela imersão na leitura, nos textos literários ou não, nos textos visuais, nos textos multimodais, não podem, portanto, alhear-se do perfil do leitor que pretendem criar.

3.2. A Biblioteca 2.0 e o papel do professor bibliotecário

A biblioteca escolar, como referimos anteriormente, desempenha, no contexto de mudança que caracteriza a actual sociedade, um papel essencial na promoção das literacias necessárias para criar cidadãos conscientes e capazes de serem bem sucedidos.

Com a evolução social da Internet, ou seja, com a passagem da Web 1.0, estática e pouco participativa para a segunda geração da Web, designada por Web 2.0 por O'Reilly (2005), qualquer pessoa passou a ter a possibilidade de criar e partilhar informação em linha, transformando a Web num espaço dinâmico e flexível, de colaboração e interacção, de inteligência colectiva. Esta alteração veio trazer às bibliotecas em geral, mas também às bibliotecas escolares, um significativo número de possibilidades de interacção com os seus utilizadores, que antes lhe estavam vedadas.

É hoje comum ouvir o termo Biblioteca 2.0, de Michael Casey, por analogia com o termo Web 2.0, devido ao facto de a Biblioteca actual poder, dentro do alargado campo de acção, utilizar um grande número de ferramentas e serviços que caracterizam a Web 2.0 e permitem 1) partilhar recursos como fotografias, vídeos, apresentações; 2) criar recursos, como as *wikis* e os blogues; 3) recuperar informação, organizando os recursos de acordo com as necessidades do utilizador (serviços de subscrição como o RSS e os marcadores sociais como o *Delicious*); 4) criar e gerir comunidades virtuais, espaços para estabelecer vínculos e troca de conteúdos (Iglesia & García, 2009).

De acordo com Maness (2006), a Biblioteca 2.0: 1) está centrada no utilizador, ou seja, este participa na criação de conteúdos e serviços, o que contribui para que o papel do utilizador e do bibliotecário se diluam; 2) inclui serviços e recursos multimédia; 3) permite a comunicação assíncrona e síncrona entre os utilizadores e o bibliotecário através de blogues e *wikis* ou de mensagens instantâneas; 4) é inovadora, no sentido em que presta serviços inovadores às comunidades que serve e permite que os utilizadores contribuam para a sua modificação.

A biblioteca escolar, para se arrogar o papel de estrutura pedagógica inovadora na escola, capaz de responder aos desafios da educação de hoje e, em especial, ao desafio de desempenhar um papel activo na promoção da leitura recreativa, num contexto que é o contexto da Web 2.0, com leitores, que são leitores nativos digitais, carece de uma figura central que é professor bibliotecário. Este assume, neste contexto, em que a leitura é “uma janela para o mundo”, um papel crucial enquanto catalisador de mudança. De facto, na opinião dos autores que referimos no capítulo anterior, a promoção da leitura recreativa, segundo eles, a melhor estratégia para abrir essa porta para o mundo, ou seja, para criar cidadãos críticos que cultivam o prazer da leitura, não prescinde da figura do mediador, o elo de ligação entre o texto ou os textos multimodais e o leitor. Para criar leitores não basta estar investido de intenções, é necessário que o mediador domine todo um conjunto de conhecimentos que lhe permitam estar consciente da relevância dos seus actos.

Tomando como ponto de partida a nossa aceção de que ler corresponde a compreender diferentes tipos de textos em diferentes suportes e interagir com eles de modo a que a o seu potencial seja absorvido com plenitude pelo leitor, consideramos que cabe ao mediador, neste caso ao professor bibliotecário, a função árdua mas desafiadora de criar as condições necessárias para que o aluno, paulatinamente, vá imergindo de forma independente na leitura e desenvolvendo as competências que farão dele um leitor autónomo e crítico.

A revisão da literatura efectuada (Bastos, 1999; Solé, 2002; Cerrillo *et al.*, 2002; Krashen, 2004; Doiron & Asselin, 2005; Atwell, 2007; Prole, 2008; Gallagher, 2009) permite-nos resumir, relativamente ao papel do professor bibliotecário enquanto mediador de leitura recreativa, algumas ideias que consideramos essenciais para que possamos falar de verdadeira promoção da leitura. Para que esta aconteça, torna-se necessário criar em toda a escola um ambiente de leitura, ou seja, um ambiente onde a leitura recreativa é valorizada, promovida e encorajada, um ambiente onde se fala de livros, de assuntos dos jornais e das revistas, dos quadros dos pintores renascentistas, dos filmes de ficção científica criados com as mais modernas tecnologias, das páginas de um blogue sobre a experiência pessoal de alguém que visitou Auschwitz, da pouca qualidade de muita literatura, da letra da canção preferida dos alunos, da intenção do anúncio dirigido aos jovens, dos momentos inesquecíveis que estas experiências de leitura proporcionam.

Desenvolver competências de leitura, que se traduzem na aquisição de vocabulário novo, no domínio das estruturas gramaticais, na fluência do discurso, na apropriação da estrutura do texto, seja ele linguístico, visual ou multimodal, no desenvolvimento de uma atitude crítica perante o mundo e a vida, implica a imersão na leitura, implica estar, agir, reagir, pensar e decidir. Devem, portanto, ser proporcionados aos potenciais leitores momentos de imersão na leitura de vários tipos de textos, pois de acordo com Krashen (2004: 147) “[we] learn to read by reading” e recorreremos, no acto de leitura independente, de forma inconsciente, a estratégias de leitura já aprendidas em situações mais formais de ensino (Solé, 1992).

Neste contexto, elencamos algumas ideias-chave que resumem os pontos de vista dos autores estudados e nos orientam na definição do perfil do professor bibliotecário, comprometido com a promoção da leitura recreativa direccionada para o leitor do século XXI, à qual, na nossa opinião, não pode ser alheia a utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0. De facto, estas exercem, no momento actual, um poder enorme sobre os potenciais leitores e não as utilizar ao serviço da promoção da leitura pode corresponder ao desperdício de uma oportunidade. Contudo, também não nos parece que a sua utilização deva ser feita gratuitamente, antes com a ponderação devida e de acordo com fins muito claros, como de resto se deve proceder em relação a qualquer actividade neste âmbito.

Perfil do professor bibliotecário comprometido com a promoção da leitura recreativa no século XXI:

a) Liderança/visão estratégica

O professor bibliotecário, enquanto agente da mudança, é um líder, um gestor estratégico (Eisenberg & Miller, 2002) com uma visão alargada das suas funções. A promoção da leitura recreativa, entendida como estratégia que prepara para a literacia da Sociedade do Conhecimento, é uma prioridade do plano de acção da biblioteca e do projecto educativo da escola. Cabe ao professor bibliotecário o papel de recrutar apoiantes para a tarefa de criar leitores e de sustentar hábitos de leitura. O trabalho colaborativo com os diferentes agentes (professores, direcção da escola, famílias e comunidade) torna-se benéfico para todos. O professor bibliotecário deve fazer sentir que a leitura recreativa ocupa um lugar privilegiado nas prioridades do projecto educativo da escola e desenvolver estratégias de leitura de forma articulada com os docentes:

Working together, they can bring children and books together through read-alouds, booktalks, author studies, genre studies, silent reading, book buddies, book festivals, and celebrations. [...] When classroom teachers and teacher-librarians work together, their efforts have greater impact and students learn that the whole school is a learning environment rich in the culture of reading. (Doiron, 2005:33)

b) Recursos

Para promover a leitura é imprescindível equipar a biblioteca escolar com recursos de qualidade apropriados aos interesses, género e idade dos leitores, aos níveis de leitura em que se encontram, e manifestar um conhecimento alargado dos mesmos. Esses recursos devem ser tão variados quanto possível e não devem restringir-se ao formato impresso, mas abranger também o digital.

A leitura de obras literárias deve ser uma prioridade, mas é necessário acautelar que a leitura informativa sobre temáticas diversas pode interessar mais alguns alunos, assim como a pintura ou o cinema pode iniciar outros na decifração do código linguístico: “The teacher-librarian reads book reviews, examines Web sites for appropriateness, and develops a balanced collection of resources which reflect current information, popular and award-winning authors, and a variety of formats” (Doiron, 2005:34).

Não devemos esquecer, também, que os recursos devem reflectir o mundo multicultural, permitindo aos alunos o contacto com a sua própria cultura e com a dos outros. Como afirma Doiron (2005:39), “Children learn about themselves and others through the literature and information materials found in the school library”; portanto, para além das obras literárias, os livros informativos, os jornais e as revistas temáticas, os filmes de ficção e os filmes documentários, bem como as ilustrações podem proporcionar também o prazer da leitura a muitas crianças e jovens.

Por outro lado, deve ser garantida a acessibilidade a recursos de outras bibliotecas, sugeridas ligações para bases de dados virtuais e fontes da Web, incluindo sítios com audiolivros e livros digitais, jornais e revistas em linha e mesmo museus.

c) Iniciativas/estratégias

O professor bibliotecário, enquanto mediador, precisa, portanto, de desenvolver iniciativas que encorajem e incentivem os leitores a ler, a ouvir e a escrever por prazer (actividades associadas ao acto de ler), precisa de conhecer estratégias e técnicas de animação de leitura que conduzam o leitor ao acto de ler. Não podemos ter a veleidade de pensar que basta facultar os recursos para fazer leitores. Como aponta Doiron, “Teacher-librarians know that they need to do more than simply buy books and put them on the shelves; they must develop comprehensive programs that get books into the hands of their students and encourage them to read every chance they get” (2005:33).

De entre estas estratégias, o professor bibliotecário pode 1) organizar clubes ou fóruns de leitura com alunos ou com professores promovendo a discussão à volta das leituras realizadas, nomeadamente utilizando ferramentas Web; 2) organizar pequenas palestras à volta dos livros (incluindo os digitais), pintura, ilustrações de livros, imagens gráficas em linha, filmes, textos informativos; 3) dinamizar actividades que incluam a interacção com o material lido através da escrita e utilização das ferramentas da Web 2.0; 4) desenvolver um serviço de sugestões de leitura, de organização de sítios relevantes e de solicitação de novas aquisições; 5) envolver os alunos na produção de livros ou de pequenos filmes que reflectam a evolução dos mesmos enquanto leitores críticos do mundo; 6) facultar o contacto dos alunos com escritores ou outras personalidades para falarem de livros ou de outros assuntos; 7) proporcionar momentos de aconselhamento de leituras entre os alunos ou entre os professores, oralmente ou por escrito, com recurso ou não às ferramentas da Web 2.0; 8) organizar sessões de leitura em voz alta ou recorrendo às ferramentas da Web 2.0;

9) preparar momentos de leitura entre pares; 10) conversar com os pais sobre as vantagens da leitura; 11) agilizar a implementação de programas de leitura recreativa que envolvam toda a escola; 12) sugerir, aos órgãos de gestão pedagógica, a afectação de tempos lectivos para leitura recreativa silenciosa; 13) organizar pequenas visitas de estudo a locais relacionados com certos livros ou filmes.

O fundamental em todas estas actividades reside, por um lado, no facto de o processo de leitura ser o centro da acção e, por outro, no facto de os alunos serem “eles próprios, agentes do projecto, assumindo-se como sujeitos activos, motores do próprio processo e não meros espectadores, exteriores à própria acção, e nesta condição sujeitos passivos relativamente à actividade desenvolvida” (Prole, 2008).

d) Conhecimento dos alunos

Conhecer os alunos com quem se trabalha e cujas competências como leitor do mundo se pretendem desenvolver deve ser também uma prioridade para o mediador de leitura. Neste sentido, o professor bibliotecário deve orientar os alunos nas suas escolhas, contribuindo, através do aconselhamento, para o alargamento das opções de leitura. Colocar o recurso certo nas mãos certas pode ser o início de uma aprendizagem para toda a vida. Esta ideia é ilustrada por Doiron (2005: 38) através do seguinte exemplo:

Some children have keen interests in particular subject areas, such as space, friends, and animals. If a student wants books on whales and seems to look for the same topic every time, that student may quickly exhaust the supply of available books. It makes sense to point out magazines on whales, information books on individual whales and the family of whales, biographies of scientists who study whales, novels and stories about whales, and information books on other sea mammals. It is also worthwhile to recommend Web sites that have more information, games, or images of whales. The idea here is to take a strong interest and help the student develop a habit of balancing reading.

e) Tempo dedicado à leitura

Qualquer projecto de promoção da leitura recreativa apenas será frutífero se a imersão na leitura for uma actividade contínua e sistemática (Bastos, 1999; Cerrillo *et al.*, 2002). É importante ter consciência de que o acto de leitura requer uma interacção constante com os conhecimentos prévios e que é necessário tempo para se sistematizarem práticas e criarem hábitos de leitura: Gallagher (2009:58) afirma que “Readers need to read a lot before they become good readers” e Krashen (2004:85)

confirma que “Simply providing time to read results in more reading.” Estas premissas têm implicações na gestão que a escola faz do tempo dedicado à leitura recreativa e da forma como desenvolve as actividades de promoção da leitura.

f) Conhecimento/domínio das novas tecnologias

O professor bibliotecário deve conhecer as ferramentas e serviços da Web 2.0, assim como saber rentabilizá-las de acordo com o objectivo que pretende atingir. O uso das novas tecnologias, principalmente das ferramentas e serviços da Web 2.0, deve servir para comunicar com o leitor, aproximá-lo de textos em diferentes formatos, para lhe fazer chegar a informação sobre os livros e outros tipos de textos; mas deve, sobretudo, servir para desenvolver no leitor os hábitos de leitura e as literacias múltiplas, ou seja, para o envolver com o texto. Este envolvimento pode ser conseguido directamente através da leitura no ecrã, da audição de audiolivros, do visionamento de filmes ou através do envolvimento em actividades de aprofundamento (Poslaniec, 2005), em que os leitores são convidados, utilizando diferentes ferramentas da Web 2.0, a exprimirem-se oralmente, por escrito ou de outra forma criativa em relação às leituras feitas.

3.3. Utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa

Javier Celaya, no VI Workshop CALSI 2007, que teve lugar em Novembro de 2007 em Valência, subordinado ao tema "Información digital: nuevas perspectivas en la sociedad del conocimiento", levanta uma série de questões relevantes para o trabalho que estamos a empreender no âmbito da utilização das novas tecnologias ao serviço da promoção da leitura recreativa. Segundo o especialista, vivemos um momento de euforia em relação às novas tecnologias, principalmente em relação às ferramentas e serviços da Web 2.0, o que é natural em processos que incluem alguma novidade em termos tecnológicos. Hoje, é frequente que as instituições ou pessoas tenham a sua página, o seu blogue, o seu perfil nas redes sociais, colaborem numa *wiki* ou tenham um avatar. Organizam-se inúmeros congressos sobre a temática e escrevem-se centenas de artigos sobre a Web 2.0, mas, na opinião do especialista, ainda não se reflectiu verdadeiramente sobre o potencial destas ferramentas no fomento da leitura e da escrita. Em parte, porque muitas vezes temem que esta euforia à volta das ferramentas Web 2.0 seja uma moda passageira.

De facto, existem reflexões que dão conta da utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 na biblioteca escolar, de uma forma geral, como apoio ao serviço que esta presta ao utilizador, demonstrando as potencialidades da sua utilização. Porém, a abordagem à forma como as novas tecnologias, em especial as ferramentas e serviços da Web 2.0, estão a ser utilizadas na promoção da leitura recreativa, quer no âmbito das funções da biblioteca escolar, quer a nível curricular, é uma temática ainda pouco explorada pela literatura científica, tanto internacional como nacionalmente, como já referimos no capítulo anterior. Este facto deve-se, na nossa opinião, à celeridade com que a mudança acontece. Os agentes envolvidos na promoção da leitura recreativa estão atentos à mudança e a tentar adaptar-se, como veremos de seguida através da análise de alguns projectos em curso, precisando, no entanto, de algum tempo para amadurecer questões que serão, com certeza, objecto de reflexão, como é o caso do impacto que estas ferramentas e serviços têm na promoção da leitura. João Paulo Cotrim, numa entrevista ao *Jornal de Letras*, conduzida por Carolina Freitas (2011), a propósito do lançamento do projecto *Cata Livros*, afirma mesmo que “No campo da promoção da leitura infanto-juvenil, as coisas mudam a uma velocidade extraordinária, e as certezas são poucas”, não deixando, no entanto, de investir num projecto a nível nacional que utiliza a Internet como aliada na promoção da leitura recreativa.

João Paulo Cotrim faz parte do grupo de autores (cf. Lee, 2005; Anstey & Bull, 2006; Mata, 2009) que não dissociam a ideia de promoção da leitura recreativa do contexto em que esta acontece nem do destinatário a que se dirige, estando, portanto, conscientes da necessidade da utilização dos novos dispositivos para aproximar o leitor do texto, seja ele em suporte impresso ou electrónico, texto literário ou informativo, visual ou multimodal. Mesmos os mais conservadores, os que associam a promoção da leitura recreativa sobretudo à promoção do texto impresso, sabem que não podem excluir as novas tecnologias das estratégias a utilizar:

É verdade que hoje se torna mais difícil conquistar os cidadãos para os incomparáveis benefícios da prática da leitura devido à concorrência de múltiplas solicitações para a ocupação do tempo. Mas apesar da presença de factores negativos, a experiência demonstra ser possível transformar alguns deles, como por exemplo as novas tecnologias, em potenciais aliados. (Neves *et al.*, 2007:6)

Celaya (2007), constatando também a inexistência de estudos sobre o impacto da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura e da escrita, levanta uma questão pertinente que, de alguma forma, coincide com a nossa posição neste estudo,

ao procurarmos saber mais sobre a forma como as mesmas estão a ser utilizadas nas bibliotecas escolares:

Aunque aún no existen suficientes estudios con evidencias científicas que demuestren la eficacia de las nuevas tecnologías a la hora de fomentar la lectura y la escritura, sí podemos afirmar, sin embargo, que toda aquella actividad que tenga o conlleve un elemento electrónico tiene asegurado un interés inicial por parte de los jóvenes y adolescentes. En vez de pasarnos todo el día diciendo que las nuevas tecnologías reducen el leguaje y alejan los libros de los chavales, por qué no utilizamos los medios electrónicos para atraer su curiosidad hacia el contenido de los libros y para fomentar el placer de leer? (p.3)

Na sua opinião, existem vários mitos em relação à Web 2.0 e um deles tem precisamente a ver com a questão da utilização ou não das ferramentas Web 2.0 no fomento da leitura e da escrita. Esse mito, segundo ele, consiste na ideia de que a utilização destes serviços empobrece a linguagem, incentivando ao uso de frases muito curtas e de vocabulário demasiado simples, quando a realidade, no seu ponto de vista, é a de que estas ferramentas podem ser rentabilizadas para promover a leitura, já que nunca como agora os jovens escreveram tanto em blogues, nas *wikis* e nas redes sociais. Em vez de termos uma atitude negativa perante tudo o que é tecnologia, por que não aproveitar as competências naturais dos nossos potenciais leitores para as melhorar e as rentabilizar?

Existe, actualmente, um leque de ferramentas e de serviços da Web 2.0 tão variado, que se torna difícil fazer uma avaliação rigorosa de quais podem ou devem ser utilizados nas bibliotecas escolares. Para efeitos do estudo que temos em mãos, recorreremos a um artigo de Iglesia & García (2009), que nos ajudou a seleccionar e a organizar as ferramentas e serviços da Web 2.0 normalmente utilizados na biblioteca escolar, obedecendo à natureza para que foram concebidos: criar conteúdos, partilhar recursos, recuperar e organizar informação e facilitar a interacção.

Neste sentido, apresentamos, de forma sucinta, aqueles que são objecto da nossa reflexão: por um lado, damos conta, sempre que possível, de estudos relacionados com a sua utilização em ambiente escolar e de projectos no âmbito da promoção da leitura recreativa; por outro, fazemos um paralelismo com as situações em que essas ferramentas e serviços poderão ser utilizados pela biblioteca escolar, no âmbito da promoção da leitura, de acordo com a lista de estratégias passíveis de serem implementadas pelo professor bibliotecário do século XXI, por nós construída no ponto anterior.

1. O blogue

O blogue (combinação dos termos ingleses *web* e *log* – jornal em linha que serve para disponibilizar texto, áudio, vídeo e fotografias) permite ao autor publicar qualquer conteúdo, em qualquer local, desde que conectado à Internet. Pese embora o facto de muitos blogues serem utilizados apenas para o autor partilhar conteúdo na Internet, o objectivo principal é possibilitar uma interacção com o leitor, mais do que uma comunicação unidireccional.

Muchas bibliotecas vem en los blogs una nueva forma de relacionarse com los usuarios, otras, una forma de tener presencia en Internet mediante herramientas flexibles, gratuitas, sencillas y alejadas de la rigidez de los sitios Web institucionales que, a veces, dificultan a las unidades de información tener en Internet la presencia que les gustaría. (Iglesia & García, 2009: 136)

De entre o leque de possibilidades de trabalho, o blogue pode, portanto, ser utilizado pela biblioteca escolar, no âmbito da promoção da leitura recreativa, para marcar presença na Internet e transmitir informação de forma unilateral, ou, rentabilizando as potencialidades das ferramentas da Web 2.0, para estabelecer uma interacção constante com o utilizador. Coutinho (2009), num estudo realizado sobre a utilização dos blogues no processo de aprendizagem, refere a importância que estes assumem para os professores, que consideram que estas ferramentas, para além de servirem de repositórios de informação, aumentam a possibilidade de comunicação fora da escola, a motivação dos alunos e permitem a partilha de conhecimento, opiniões e ideias, podendo suscitar o debate.

Transferindo estes pontos de vista para a utilização dos blogues na biblioteca escolar, no âmbito da promoção da leitura recreativa, poderemos elencar um conjunto de situações em que os mesmos podem ser rentabilizados: 1) em clubes de leitura para transmitir informações sobre as leituras e partilhar opiniões entre os membros; 2) pelas equipas das bibliotecas para divulgar novas aquisições ou actividades relacionadas com a promoção da leitura; 3) para sugerir leituras aos utilizadores de acordo com as idades, o tipo de conteúdo ou os interesses destes; 4) para auscultar o leitor sobre novas aquisições; 5) para promover a leitura em formato digital e desenvolver competências de escrita ou, ainda, 6) como plataforma de informação sobre sítios de interesse relacionados com a leitura.

Devemos referir que a rentabilização do blogue, no âmbito da promoção da leitura, será tanto maior quanto maior for o envolvimento dos alunos na criação e desenvolvimento do próprio blogue ou das actividades com ele relacionadas, uma vez

que apenas a interação do leitor com o texto, concebido por nós como unidade em formatos e suportes diferentes, permite a imersão necessária à criação de leitores. Esta é, de resto, a ideia defendida por Zawilinski (2009), que no artigo “HOT Blogging: A Framework to Promote Higher Order Thinking” nos dá conta da forma como os blogues podem ser utilizados para desenvolver competências de leitura em suporte electrónico. Segundo a autora, a utilização dos blogues permite o envolvimento dos alunos numa série de actividades que englobam a resposta a perguntas feitas pelo professor sobre leituras realizadas; a leitura em linha para localizar, avaliar, sintetizar e comunicar informação; a partilha de opiniões com os outros sobre diferentes aspectos do texto; a síntese sobre as leituras realizadas e os comentários dos colegas e, por fim, a argumentação sobre um determinado ponto de vista: “Collaborative blog posts may be especially useful. They require students to negotiate among multiple perspectives about what is most important to share. This type of teamwork is necessary in our global economy (Zawilinski, 2009: 654).

O blogue apresenta-se, portanto, como uma das ferramentas com mais potencialidades de utilização na promoção da leitura, permitindo não apenas a transmissão de conteúdo de uma forma unilateral, mas sobretudo, o envolvimento do leitor com textos de diferentes formatos e em suportes diferentes.

2. A Wiki

De acordo com Iglesia & García (2009), uma *wiki* (o termo *wiki* significa rápido em havaiano) é uma página Web que se caracteriza por permitir a edição colaborativa, podendo a edição estar limitada a um grupo concreto. Apesar de a sua utilização nas bibliotecas escolares ser menor do que a dos blogues, de acordo com os autores citados, ela tem também potencialidades que as colocam no centro das ferramentas preferidas por nós no âmbito de promoção da leitura recreativa, na medida em que permite a participação colaborativa dos alunos na elaboração de conteúdos.

Tarasiuk (2010), incorporando nas suas práticas lectivas a utilização das ferramentas da Web 2.0 para o desenvolvimento das literacias múltiplas, exemplifica a forma como utilizou as *wikis* no âmbito da leitura. No artigo “Combining Traditional and Contemporary Text: Moving My English Class to the Computer Lab”, a autora conclui que os alunos, através da criação das próprias *wikis*, se empenham muito mais na elaboração das tarefas que envolvem os textos tradicionais, na medida em que a publicação do resultado final, que pode incluir sumários de obras lidas, recriação de histórias colaborativas ou construção de textos multimodais para aconselhamento de

leituras aos colegas, se transforma num desafio que pode ser visualizado por toda a gente na Internet.

Apesar de o estudo apresentado não ter decorrido em ambiente da biblioteca escolar, podemos, com facilidade, transferir algumas das actividades desenvolvidas por Tarasiuk para o seio desta, no âmbito da promoção da leitura. De facto, a autora atribui à utilização das *wikis* um papel crucial para o desenvolvimento da literacia e das estratégias de leitura:

As students are working in digital technologies, they are using reading strategies for authentic purposes. [...] It is crucial that teachers of adolescents accept the variety of tools that students use as their literacies to read, write, learn, and communicate. (*idem*:551)

3. Serviços de criação de sítios Web e armazenamento: Google Sites, Easy Sites, MySites

A Web 2.0 permite criar páginas através do Google Sites, do Easy Sites, ou do MySites, sem serem necessários conhecimentos de HTML. Estas admitem todo o tipo de conteúdo, incluindo o multimédia, e permitem a selecção de quem pode editar e visualizar a informação colocada.

A utilização deste tipo de sítios na promoção da leitura recreativa surge, principalmente, associada a projectos de âmbito nacional, como o *Teens Reading Club* do Canadá ou o nosso *História do Dia*. Apesar de a ferramenta utilizada por estes projectos não ser especificamente nenhuma das que indicámos neste ponto, muitas das funções aí contempladas podem ser disponibilizadas num destes sítios. O EasySites e o MySites, por exemplo, permitem, tanto a construção de sítios muito simples, como outros mais complexos, que agregam álbuns de fotografias, fóruns de discussão e blogues, inclusão de música e de vídeos e, sobretudo, a possibilidade colaborativa de construção.

O *Canada's Teen Reading Club*, definido como “a library-based national online reading program for teenagers that promotes reading and libraries”, inclui nas suas funcionalidades: 1) a disponibilização de listagens de livros por categorias, com breves resenhas feitas pelos leitores e avaliações dos mesmos, sendo dada ênfase à recomendação de leituras entre pares; 2) os fóruns de discussão sobre livros e leituras, de forma assíncrona e mediada; 3) a participação em *chats* sobre as leituras realizadas, sempre a uma determinada hora e que pode incluir a conversação com autores dos livros e 4) uma secção de escrita criativa, na qual os leitores colocam os

seus trabalhos, que podem ser comentados pelos outros através da colocação de *posts*.

A um nível menos elaborado podemos referir também o sítio português *História do Dia*, que, criado em 2003 mas ainda disponível, faculta a leitura de um livro em suporte digital associado ao calendário anual e permite, simultaneamente, a pesquisa de palavras difíceis e a participação num clube de amigos. A adesão a este clube exige inscrição prévia e possibilita aos seus membros a participação em diversas actividades relacionadas com a leitura e a utilização do serviço *chat*.

4. Serviços de criação de documentos: GoogleDocs

O GoogleDocs permite a criação, a partilha e a construção simultânea de documentos através da Internet, sem ser necessária qualquer aplicação adicional.

Nas bibliotecas escolares, esta ferramenta pode também ser colocada ao serviço da promoção da leitura recreativa, sobretudo se associada a outras ferramentas que tenham por objectivo a criação e manutenção de comunidades de leitores em linha, por exemplo. Na medida em que o serviço permite a criação e actualização constantes por várias pessoas de textos em vários formatos, pode ser rentabilizada como plataforma de escrita criativa e colaborativa por parte dos alunos.

Uma outra funcionalidade deste serviço prende-se com a disponibilização do questionário que, em termos de promoção da leitura recreativa, poderá ser rentabilizado para um conjunto de iniciativas, como a solicitação de opinião sobre novas aquisições ou discussões a abordar, ou conhecimento do perfil do utilizador.

5. *Microblogging: Twitter*

O *microblogging* é um serviço que permite aos utilizadores enviar e publicar mensagens breves, normalmente só de texto. As actualizações surgem na página inicial do utilizador e são enviadas, simultaneamente, para outros utilizadores que optaram por recebê-las (Iglesia & García, 2009). O mais conhecido é o Twitter, um serviço gratuito que permite a ligação e comunicação com milhares de pessoas, sendo normalmente utilizado para seguir eventos em directo e trocar opiniões sobre o que está a acontecer.

As bibliotecas podem utilizar o serviço para alertar sobre actividades, notificar os utilizadores sobre novidades, mudança de horários, obter *feedback* dos utilizadores de maneira directa e para agregar utilizadores como membros de uma comunidade.

Em termos de promoção da leitura recreativa, podemos prever a sua utilização sobretudo na divulgação de novidades editoriais e como apoio à manutenção de clubes de leitura, na medida em que esta ferramenta permite a expressão de pontos de vista e troca de opiniões sobre as leituras realizadas.

6. Ferramentas para criar livros digitais: Calaméo, Mixbook ou Myebook

Existe actualmente no mercado uma gama muito diversificada de livros digitais, também conhecidos por livros virtuais ou *e-books*, que podem ser acedidos por todos através de dispositivos electrónicos como o computador, o PDA, o telemóvel, o *Iphone*, o *Ipad* ou o *tablet*. Muitos caracterizam-se por serem multimodais na medida em que incluem vídeo, áudio e hiperligações. A sua disponibilização em ambiente educativo, incluindo as bibliotecas escolares, começa a ser uma prática recorrente, como se pode verificar pelos sítios ou blogues destas.

A par dos livros digitais já construídos, existe também a possibilidade de utilizar ferramentas como o Calaméo, o Mixbook ou o Myebook, entre outros, para criar os próprios livros digitais. É este aspecto, sobretudo, que torna estas ferramentas da Web 2.0 interessantes do ponto de vista de promoção da leitura recreativa, uma vez que as mesmas “estimulam a produção da escrita e a construção do conhecimento” (Junior, Lisboa & Coutinho, 2009:434). Qualquer das ferramentas identificadas permite a construção de um conto (redacção e ilustração), bem como a construção de uma história colectiva por um grupo de alunos, com a possibilidade de o professor poder monitorizar o trabalho.

Larson (2009), por nós já citada pela posição que assume relativamente ao que entendemos hoje por texto e pela necessidade de utilizar as ferramentas da Web 2.0 no desenvolvimento das literacias múltiplas, desenvolveu estudos que tiveram como pano de fundo a utilização dos livros digitais. Apesar de também esta autora reconhecer que a pesquisa neste campo está numa fase embrionária, ela está convencida de que estas versões electrónicas dos livros são uma excelente forma de promover a leitura, desenvolvendo várias competências, uma vez que permitem a interacção com o texto, tanto física como intelectual: permitem inserir, apagar e acrescentar texto, assim como escrever comentários sobre a leitura: “Although research on the use of this medium is in its infancy, the results appear promising in supporting electronic texts as a means to foster literacy development and, in particular, reading comprehension” (*idem*, 2009:256).

A introdução deste tipo de livros num programa tradicional de promoção da leitura é um passo em direcção ao ensino das novas literacias. Dois exemplos, entre

nós, da utilização de livros digitais como forma de promoção da leitura recreativa são o projecto *Biblioteca dos Livros Digitais*, da autoria do Plano Nacional de Leitura e o projecto *Cata Livros*, uma iniciativa da Gulbenkian/Casa da Leitura.

Como consta na explicação do sítio do PNL “A Biblioteca [Digital] visa criar um espaço comunitário na Internet, que se situa para lá do conceito tradicional de lugar da publicação na rede, entendido como mero repositório de trabalhos”. É um espaço de partilha, de troca de experiências, que permite ao utilizador tornar-se membro e participar nas diversas iniciativas, das quais se destacam a interacção com o texto através de actividades de redacção do final da história ou de opinião sobre o livro.

O sítio *Cata Livros* disponibiliza também uma série de livros digitais dirigidos a crianças entre os oito e os treze anos, seleccionados de acordo com critérios de qualidade literária e estética. Para além da leitura destes livros digitais, o sítio permite também que os leitores interajam com as histórias, escrevendo uma parte do livro ou ilustrando-o e que coloquem perguntas aos autores dos livros.

7. Ferramentas para construir e partilhar filmes: Movie Maker, YouTube e Vimeo

O *Windows Movie Maker* é um software que permite a criação de vídeos, sem grandes conhecimentos de informática. Estes podem ser realizados 1) com câmaras de vídeo, 2) apenas com máquinas fotográficas digitais ou 3) através da combinação de imagens estáticas com música e efeitos de animação.

Existe uma série de vídeos educativos que podem ser acedidos através da Internet e utilizados com fins pedagógicos, estando incluídos nesta categoria os vídeos que visam a promoção da leitura recreativa. Porém, uma vez mais, consideramos que é através do envolvimento directo do aluno nas práticas de aprendizagem que este desenvolve as competências múltiplas de literacia, pelo que será também através da construção dos próprios vídeos que o aluno pode interagir com o texto e expressar a sua criatividade.

Junior e Coutinho (2009:1064) confirmam esta posição num estudo realizado recentemente sobre o desenvolvimento de vídeos educativos, afirmando que “os vídeos educativos quando bem empregados, bem como uma estratégia bem formulada poderá resultar em aprendizagens significativas, ou seja os alunos podem aprofundar seus conhecimentos prévios e enriquecer os assuntos abordados”, pois “é preciso planeamento, selecção de imagens, produção de texto, animação, transição entre capítulos, assim como a combinação de todas estas tarefas com a criatividade que transforme a produção de um vídeo num grande desafio e que realmente consiga transmitir uma mensagem para os utilizadores.” (p.1063)

O *videocasting* consiste em partilhar arquivos de vídeo através de plataformas, sendo a mais conhecida o YouTube, que é gratuita e permite publicar vídeos até a máximo de 10 minutos e tamanho máximo de 1 GB. O Vimeo permite publicar até 500 Mg por semana, os vídeos podem ser descarregados e de acordo com (Iglesia & García, 2009) a qualidade de visualização dos vídeos é muito melhor.

Não encontramos estudos significativos sobre a utilização do vídeo na promoção da leitura, mas estamos em crer que os princípios que defendem a utilização do vídeo em contexto educativo se podem aplicar também em situações de promoção da leitura, a dinamizar de forma articulada pelo professor bibliotecário e outros professores. De facto, Cruz e Carvalho (2007), num estudo realizado sobre a produção de vídeos com alunos do 9º ano, conclui que:

Através do WMP, os alunos podem tornar-se os realizadores de filmes, criar os seus próprios argumentos, dramatizar um texto, criar histórias, tendo ao dispor vários cenários que podem ser utilizados a partir de diferentes perspectivas. Os alunos podem criar trabalhos originais e criativos respondendo às exigências curriculares disciplinares e não-disciplinares ao mesmo tempo que estão motivados para a aprendizagem de conteúdos em particular. (p.242)

A realização de vídeos originais relacionados com a promoção da leitura tem, de resto, sido incentivada por instituições ou programas que trabalham neste âmbito, tanto internacional como nacionalmente, confirmando a atenção que está a ser dedicada a estes novos meios para aproximar o texto do leitor.

Em Setembro de 2010, o *School Library Journal* promoveu o concurso “New Book Video Trailer Awards”, convidando os participantes a realizarem *trailers* de livros em vídeo, com o objectivo principal de encorajar à leitura, alegando que “The primary purpose of these awards is to recognize the important role that video plays in bringing readers to books as well as the wonderful creativity of the producers.” Os vídeos vencedores foram apresentados no Encontro anual de 2010, realizado em Chicago e organizado pelo *School Library Journal*, cujo tema em debate foi precisamente “O Futuro da Leitura”.

Entre nós, a iniciativa *Bibliofilmes Festival*, que conta com o apoio do PNL, tem, também, incentivado a realização de vídeos/filmes baseados em livros, bibliotecas, literatura, personagens literárias ou situações descritas em livros por parte das bibliotecas escolares, ressaltando sempre o respeito pelos direitos de autor e incentivando a criação própria. As categorias a concurso englobam, entre outras, vídeo de biblioteca pública, vídeo de biblioteca escolar, vídeo de aula/actividade escolar para promover a leitura, vídeo de uma crítica/recomendação de um livro e

melhor *trailer* de um livro. Este concurso tem tido aceitação entre as bibliotecas que coordenamos.

8. Ferramentas para produzir e partilhar *podcasts*: PodOmatic

O conceito *podcast* (termo que resulta da fusão das palavras Ipod – dispositivo de reprodução de áudio/vídeo – e *broadcast* – método de transmissão de rádio ou televisão) consiste na criação de arquivos de som e na sua distribuição na Internet, a maior parte das vezes em formato MP3. Os *podcasts* podem incluir locução, música, vídeo e fotografia, ser criados em ferramentas da Web 2.0 como o PodOmatic ou MyPodcast ou através de software de som como o Audacity. A sua publicação na Internet pode ser feita de forma gratuita através do uso de ferramentas como o PodOmatic.

Nas bibliotecas escolares, a sua utilização, no âmbito da promoção da leitura, seguindo a taxonomia de *podcast* proposta por Carvalho, Aguiar e Maciel (2009), pode ser muito ampla e incluir utilizações dentro de dois dos quatros tipos de taxonomia propostos:

1. Expositivo/Informativo – Pode incidir sobre a divulgação de fragmentos de obras que se pretendem aconselhar, de trechos de conferências sobre leitura, de leituras realizadas entre turmas, de informação sobre escritores, entre outras.
2. Feedback/Comentários
3. Instruções/Orientações
4. Materiais autênticos – Os alunos podem ser envolvidos na elaboração dos seus *podcasts*, criando audiolivros e vídeoaudiolivros, por exemplo. A iniciativa *Conta-nos uma História!*, promovida no âmbito do Plano Tecnológico da Educação (PTE), em articulação com outras entidades, entre as quais o PNL e a RBE, envolveu centenas de crianças na produção de histórias gravadas, elaboradas de raiz ou recontadas com base em fábulas, parábolas, contos, mitos ou lendas.

Junior, Lisbôa e Coutinho (2009), num estudo realizado sobre o “Projecto Mil Casmurros”, que consistiu na gravação em vídeo de pequenos trechos da obra do escritor brasileiro Machado de Assis, intitulada *Dom Casmurro*, afirmam que os audiolivros “podem proporcionar diferentes situações de aprendizagem envolvendo o desenvolvimento cognitivo, bem como as competências e habilidades ao nível da oralidade, do trabalho colaborativo e, acima de tudo, a capacidade de concentração”.

Em Portugal, como constata Carvalho (2009), a utilização de audiolivros ainda

não está muito divulgada, ao contrário do que acontece em países como o Reino Unido e os Estados Unidos, onde estes já são bastante ouvidos individualmente ou em família, quando se viaja de carro, por exemplo.

As vantagens da utilização do *podcast* para desenvolver nos alunos as literacias múltiplas chegam-nos também do estrangeiro através de alguns estudos neste âmbito. Smythe e Neufeld (2010), no estudo "*Podcast Time*": *Negotiating Digital Literacies and Communities of Learning in a Middle Years ELL Classroom*, concluem que o envolvimento dos alunos na criação de um *podcast* exige da parte destes uma participação activa que inclui momentos de leitura, de escrita, de gravação, de selecção de imagens, música e som, e, portanto, uma reflexão e avaliação constantes sobre as melhores opções, bem como momentos de trabalho colaborativo.

9. Apresentações em linha: SlideShare, ISSUU, Scribd

De acordo com Iglesia & García (2009), as bibliotecas produzem apresentações para actividades de formação ou guias de leitura, por exemplo, que podem ser publicados e partilhados na Web recorrendo a serviços como o SlideShare, o ISSUU ou o Scribd.

O SlideShare, lançado em 2006, é um serviço de publicação na Internet que permite descarregar e publicar documentos em formato PowerPoint, OpenOffice e PDF em forma de slides. O ISSUU e o Scribd, lançados um ano depois, permitem publicar e partilhar documentos em Word, Excel e PDF.

A utilização destas ferramentas ao serviço da promoção da leitura recreativa pode ser também bastante vasta, se tivermos em conta a possibilidade que as mesmas proporcionam de partilhar, por um número ilimitado de utilizadores, artigos de revistas, de jornais, livros, materiais construídos pelos próprios alunos ou da autoria da biblioteca escolar, quando devidamente licenciados.

Estas ferramentas, como quase todas da Web 2.0, têm a vantagem de poderem ser incorporadas noutras, o que se traduz numa mais-valia para o utilizador, que acaba por pertencer a uma rede. No caso das bibliotecas escolares, qualquer destes três serviços permite a publicação e a partilha de documentos e igualmente o acesso a partir de outras plataformas como os blogues, por exemplo. Se o blogue for a ferramenta principal da biblioteca, este permite orientar o utilizador para outras leituras, sem que o mesmo tenha de sair do sítio.

Há que ressaltar, porém, que o uso destas ferramentas não pode ser alheio a um comportamento ético, com respeito pelos direitos de autor. As bibliotecas escolares, centros de informação por excelência, devem ter conhecimento dos direitos

de autor e dos direitos conexos e exibir uma conduta, no dia-a-dia, que se coadune com os princípios legais.

Importa também frisar que alguns recursos digitais estão, actualmente, protegidos pela Licenças *Creative Commons*. Estas licenças permitem utilizar obras de outros autores sem ser necessário pedir-lhes autorização, uma vez que esta foi concedida por uma Licença *Creative Commons*, no momento da publicação (fonte: <http://creativecommons.org/>). O autor, ao partilhar com terceiros a sua criação, define as condições sob as quais a obra (áudio, imagem, texto, vídeo) é partilhada. Essas condições podem passar pela abdicação quase total dos direitos patrimoniais ou ser bastante mais restritivas, vedando a possibilidade de criação de obras derivadas ou uso comercial dos materiais licenciados. O conhecimento destas Licenças por parte das bibliotecas escolares deve, portanto, ser inerente à utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 que pressupõem a publicação de recursos próprios ou a utilização de recursos de outrem.

10. Álbuns de fotografias: Picasa ou Flickr

Existem vários sítios para partilhar fotografias. Os mais utilizados actualmente são o Picasa e o Flickr, sendo que este, na opinião de Iglesia & García (2009), se destaca pela facilidade de organização do conteúdo ou pela possibilidade de publicação nos blogues.

Em termos de utilização na promoção da leitura recreativa, podemos pensar nesta ferramenta aliada a outras e a estratégias de desenvolvimento de competências associadas à leitura através da utilização de imagens. A facilidade de partilha e acessibilidade que estas ferramentas permitem pode facilitar o trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e o professor. A utilização de imagens originais deve fazer-se, como já referimos anteriormente, com respeito pelos direitos de autor.

11. Os marcadores sociais: Delicious ou Diigo

Os marcadores sociais (*bookmarks* em inglês) são sítios que permitem organizar as páginas favoritas na Web, etiquetando cada uma delas, ou seja, colocando palavras-chave, para as descrever. Os serviços de marcadores sociais mais utilizados são o Delicious e o Diigo, que possibilitam a pesquisa de favoritos dentro dos utilizadores do serviço.

Estes serviços permitem às bibliotecas organizar recursos em linha, de interesse dos seus utilizadores. Podem incluir-se aqui, no âmbito da promoção da leitura recreativa, livros digitais, audiolivros, ligações para jornais e revistas de interesse dos alunos ou para outro tipo de textos igualmente relevantes.

Um aspecto muito positivo de ambos os serviços prende-se com o facto de poderem ser inseridos noutras aplicações, possibilitando à biblioteca escolar a criação de serviços organizados e não dispersos por diferentes ferramentas, como já foi referido no caso de outras ferramentas também.

12. As Redes Sociais: Facebook e MySpace

As redes sociais são sítios da Web que permitem às pessoas construir um perfil público dentro de uma plataforma em linha e relacionar-se com outras, as quais podem aceder ao seu perfil (Iglesia & García, 2009). O utilizador pode criar uma rede de contactos, estabelecendo relações, normalmente, com base em interesses comuns.

Existem redes sociais profissionais, utilizadas para pesquisar ofertas de trabalho, novas oportunidades de negócio, etc. e as redes sociais gerais, que não têm uma finalidade concreta, pelo que cada utilizador dá-lhe a orientação que entender. É nas redes sociais gerais que as bibliotecas, de acordo com os autores citados, têm mais possibilidades de aplicação, podendo estas dar visibilidade ao seu trabalho e conduzir o utilizador até à sua página ou outros serviços. Dentro destas redes as mais conhecidas são o Facebook e o MySpace.

Estas redes sociais, para além de permitirem a ligação via Internet de umas pessoas às outras, são serviços que têm adjacentes muitos outros, otimizando a sua utilização. Enviar mensagens, criar grupos de trabalho, colocar hiperligações para sítios, escrever notas, criar eventos, alojar e partilhar fotografias, utilizar o serviço de mensagens instantâneas, partilhar e publicar vídeos são exemplos dessas potencialidades.

13. Fóruns de discussão e plataformas LMS

Os fóruns de discussão, por nós já referidos, são serviços da Web 2.0 que podem claramente fomentar a promoção da leitura, se utilizados em ambiente que favoreça o envolvimento dos alunos com o texto, podendo o mesmo acontecer com as plataformas LMS, também chamadas ambientes virtuais de aprendizagem.

Existem alguns estudos a nível internacional que fundamentam esta posição. No estudo *Reader Response Meets New Literacies: Empowering Readers in Online Learning Communities!*, Larson (2009), por exemplo, descreve as vantagens de trabalhar a promoção da leitura com os alunos em ambientes digitais, frisando que esse trabalho permite uma interacção constante do aluno com o texto e deste com os colegas sobre o conteúdo da leitura, principalmente quando são utilizadas plataformas de aprendizagem que permitem a comunicação síncrona. Na sua opinião, numa discussão literária tradicional o professor dirige a conversa, com participações esporádicas dos alunos; num fórum, os alunos têm uma participação mais activa, já que são obrigados a ler as opiniões dos outros antes de emitirem as suas próprias.

Também Bales (2001) já anteriormente nos havia reportado uma experiência de envolvimento de jovens de várias partes da Austrália num círculo de literatura, através da utilização de uma plataforma de aprendizagem à distância, de forma síncrona. Os alunos envolvidos no estudo referiram uma série de aspectos positivos da actividade, nomeadamente os conhecimentos prévios que cada um trouxe para a discussão, as dinâmicas de grupo que se criaram e a qualidade das discussões.

Estes serviços são, de resto, utilizados por dois programas de âmbito internacional como forma de envolver os jovens na leitura e criar redes sociais de leitores: o *Canada's Teen Reading Club*, já referido, e o *WorldReaders*, de criação mais recente.

Doiron (2009), o mentor de *WorldReaders*, um projecto internacional que visa a criação de comunidades de leitores com recurso às redes sociais e a todos os serviços que as mesmas proporcionam, tem consciência de que pouco sabemos sobre todas estas ferramentas e sobre o impacto que as mesmas poderão ter na criação de leitores para a vida, capazes de ler em formatos diferentes e de assumir posições críticas. Porém, à semelhança de Cotrim, essa tomada de consciência não o inibe de experimentar, no sentido de que apenas a experiência nos permitirá, a longo prazo, confirmar ou infirmar a importância das nossas opções:

As educator, we have little or no research on effective ways to use digital tools for reading motivation, tools which we are basically unfamiliar. This project considered that the best solution for educators is to get in there and work with students in the platforms and online environments where they feel comfortable. (Doiron, 2009: 2)

Concordando com esta posição e terminada uma reflexão sobre a utilização das novas tecnologias ao serviço da leitura recreativa, consideramos útil sintetizar

alguns aspectos que mais nos chamaram a atenção na revisão da literatura que fizemos e nos podem orientar na análise posterior dos resultados do nosso estudo:

- As ferramentas e serviços da Web 2.0 são muito recentes, o que, em parte, justifica a quase inexistência de estudos sobre a sua utilização na promoção da leitura recreativa;
- Muitos peritos em questões educativas, alguns ligados a experiências em bibliotecas escolares, assumem, contudo, que se deve investir, por um lado, num trabalho com os alunos com recurso às ferramentas que lhes são familiares, e, por outro, em estudos sobre a temática;
- Os estudos realizados, no âmbito da promoção da leitura, comprovam que as estratégias a utilizar pelo professor bibliotecário ou pelos professores na promoção da leitura devem forçosamente implicar o aluno em situações de envolvimento com o texto na sua aceção mais alargada;
- Para se conseguir esse envolvimento do aluno, factor essencial para o desenvolvimento das competências de leitura, a monitorização e acompanhamento constantes das actividades por parte do professor bibliotecário ou de outros professores são cruciais;
- A percepção que existe é a de que as redes sociais e todas as ferramentas da Web 2.0, por serem tão do agrado dos potenciais leitores e fazerem parte das suas vivências diárias, podem ajudar a construir comunidades de leitores, objectivo final da promoção da leitura recreativa.

1. CONTEÚDOS E OBJECTIVOS DO ESTUDO

*Uma investigação é, por definição,
algo que se procura.*

Quivy & Campenhoudt, 2008: 31

Dentro do quadro teórico anteriormente construído, reiteramos que o conceito de *promoção da leitura recreativa*, essencial para que os cidadãos desenvolvam competências de literacia que lhes permitam saber ler o mundo e desempenhar nele um papel crítico e activo, neste século, marcado por uma constante mudança na forma como vivemos, trabalhamos, nos relacionamos com os outros e pensamos, é uma questão complexa que incorpora diferentes vertentes.

As práticas de promoção de leitura recreativa, entendidas como forma de elevar os níveis de literacia dos cidadãos, não podem surgir descontextualizadas. Neste sentido, promover a leitura recreativa implica, por um lado, conhecer o perfil do leitor e o tipo de textos que este lê e, por outro, os mecanismos mais favoráveis para desenvolver competências de leitura, ou seja, para conduzir o leitor à compreensão do que lê.

O actual potencial leitor em idade escolar, nascido numa época em que a tecnologia está a mudar a forma como criamos e consumimos textos, move-se por entre uma miríade de formatos e suportes, aos quais os mediadores de leitura não podem ficar alheios. Desempenhando as bibliotecas escolares, através da figura do professor bibliotecário, um papel de destaque na criação e manutenção de leitores, considerámos pertinente tentar obter mais conhecimento sobre a forma como estas estão a conseguir adaptar-se.

É neste contexto, em que a tecnologia contribuiu para a mudança de perfil de leitor e da tipologia de textos, que enquadrámos o presente estudo de caso, cuja problemática se centra na forma como as novas tecnologias estão a ser utilizadas nas bibliotecas escolares ao serviço da promoção da leitura recreativa.

De modo a podermos entender a complexidade da questão, gizámos um quadro teórico no capítulo anterior, com base nas leituras exploratórias realizadas, que serviu de suporte à nossa investigação. Dentro deste quadro teórico, a utilização das novas tecnologias ao serviço da promoção da leitura recreativa surge contextualizada e, portanto, associada à figura do professor bibliotecário e aos factores críticos de sucesso que definem o seu trabalho nesta área de intervenção.

O quadro que a seguir apresentamos (quadro 2) resulta de uma reflexão crítica da nossa parte com base nas leituras efectuadas, cuja interpretação já tivemos oportunidade de explorar anteriormente. Visa, de forma sucinta, condensar o enquadramento teórico que suporta a nossa tomada de posição.

Quadro 2: Promoção da leitura recreativa, professor bibliotecário e utilização das novas tecnologias

 Promoção da leitura recreativa 		
Professor bibliotecário	Factores críticos de sucesso	Utilização das novas tecnologias: quais e como?
Visão estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • O professor bibliotecário identifica o termo “ promoção da leitura recreativa” com o desenvolvimento de competências de leitura em suportes e formatos diferentes. • O professor bibliotecário valoriza a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa. • A leitura recreativa é assunto abordado nos documentos estruturantes da escola, constando os mesmos da página oficial da escola. • O professor bibliotecário comunica com os diferentes agentes sobre o assunto utilizando as novas tecnologias. • O professor bibliotecário utiliza as novas tecnologias para se manter informado sobre novos recursos e diferentes possibilidades de abordagem. • O professor bibliotecário planifica com outros docentes actividades de promoção da leitura com recurso às novas tecnologias. 	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • O professor bibliotecário recorre às novas tecnologias para promover a leitura recreativa em suportes variados (livros, periódicos, revistas, filmes, vídeos, livros digitais, audiolivros, imagens digitais). • Os recursos sugeridos para leitura abordam temáticas 	

	<p>diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor bibliotecário selecciona os recursos tendo em conta os interesses dos alunos, a idade, o género e o nível de leitura e faz transparecer essa selecção nos sítios que utiliza para fazer divulgação dos recursos. • O professor bibliotecário utiliza as novas tecnologias para conhecer os materiais que divulga. • O professor bibliotecário sugere ligações para outras bibliotecas e fontes Web relacionadas com a leitura recreativa. • O professor bibliotecário organiza os recursos de leitura digital em linha para facilitar o acesso aos alunos. 	
Iniciativas /estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • O professor bibliotecário utiliza as novas tecnologias para divulgar iniciativas que promovem a leitura recreativa. • O professor bibliotecário organiza clubes de leitura com recurso às novas tecnologias, envolvendo os alunos como sujeitos activos no projecto. • O professor bibliotecário utiliza as novas tecnologias para dinamizar fóruns de discussão sobre livros, quadros, imagens gráficas, filmes, textos informativos, nos quais os alunos interagem com a leitura e entre eles próprios. • O professor bibliotecário incentiva a leitura em ambientes digitais como o hipertexto, o correio electrónico, blogues, <i>wikis</i>, <i>SlideShare</i>, <i>YouTube</i>... • O professor bibliotecário dinamiza, com outros professores, actividades que incluem a interacção com o material lido (livros, livros digitais, jornais, revistas, imagens) através de actividades de escrita. • O professor bibliotecário dinamiza actividades que facultam a interacção do aluno com os livros digitais e os audiolivros (como por exemplo, os do PNL). • O professor bibliotecário proporciona, através das ferramentas Web, momentos de aconselhamento de leituras entre alunos e entre professores. • O professor bibliotecário organiza sessões de leitura em voz alta com recurso às ferramentas da Web 2.0. • O professor bibliotecário utiliza as ferramentas da Web 2.0 para pedir sugestões de aquisições. 	
Conhecimento dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • O professor bibliotecário utiliza as ferramentas e serviços da Web 2.0 para conhecer os alunos e para os orientar nas suas escolhas. 	
Tempo dedicado à leitura	<ul style="list-style-type: none"> • As actividades de promoção da leitura recreativa com recurso à utilização das novas tecnologias são realizadas de forma contínua e sistemática. 	

Domínio das novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • O professor bibliotecário mantém-se actualizado em relação aos novos instrumentos. • O professor bibliotecário adequa as ferramentas e serviços da Web 2.0 aos objectivos. 	
-------------------------------	---	--

Consideramos que a *promoção da leitura recreativa* é um conceito abrangente que, no contexto que nos propusemos estudar, implica uma visão estratégica do professor bibliotecário, conhecimento dos recursos a utilizar e do perfil do potencial leitor, assim como o desenvolvimento de actividades e estratégias, de forma mais ou menos sistemática, que prevejam o recurso às novas tecnologias.

A utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 não será feita de forma gratuita, antes num contexto que revela conhecimento, por parte do professor bibliotecário, das suas funções relativamente à área em estudo. Compilamos, no quadro referido, aquilo que optámos por denominar factores críticos de sucesso, que definem o perfil do professor bibliotecário do século XXI, a partir do que nos dizem os autores por nós anteriormente citados.

É à luz do enquadramento teórico que subjaz a este quadro que elaborámos os instrumentos de recolha de dados e analisámos os dados empíricos recolhidos.

Constituem, portanto, objectivos do estudo empírico, como já apontámos na introdução:

- Conhecer a percepção que os professores bibliotecários têm de promoção de leitura recreativa;
- Perceber de que forma as novas tecnologias, em especial as ferramentas e serviços da Web 2.0, estão a ser utilizados ao serviço da promoção da leitura recreativa;
- Identificar práticas bem sucedidas e susceptíveis de serem disseminadas;
- Contribuir para eventuais orientações a nível do trabalho realizado nas bibliotecas que acompanhamos no distrito de Viana do Castelo e no concelho de Esposende.

2. CAMPO DE ANÁLISE E POPULAÇÃO DO ESTUDO

*Não basta saber que tipos de dados deverão ser recolhidos.
É também preciso circunscrever o campo das análises
empíricas no espaço [...] e no tempo.*

Quivy & Campenhoudt, 2008: 157

Para realizarmos o nosso estudo empírico circunscrevemos, como referimos na introdução, o campo de análise no espaço e no tempo (Quivy & Campenhoudt, 2008:157).

Por razões que se prendem com a tipologia de trabalho que realizamos actualmente (acompanhamento das bibliotecas escolares na qualidade de Coordenadora Interconcelhia ao serviço do programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares) e com o ensejo de o poder realizar com um pouco mais de qualidade, afigurou-se-nos oportuno, pela facilidade de contacto com os intervenientes, estudar a problemática definida junto dos professores bibliotecários que coordenam as bibliotecas do território que acompanhamos: todos os professores bibliotecários dos agrupamentos de escolas/escolas do distrito de Viana do Castelo e do concelho de Esposende, num total de 51 professores bibliotecários e 74 bibliotecas.

O estudo decorreu entre Setembro de 2009 e Setembro de 2011, coincidindo com o período de tempo disponibilizado para a apresentação da presente dissertação no âmbito do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares.

A recolha e a análise de dados reportam-se, portanto, à totalidade da população do estudo. Entendemos por *população* “o conjunto de elementos constituintes de um todo” (Quivy & Campenhoudt, 2008:160), sendo que no nosso estudo o todo se refere aos 51 professores bibliotecários já identificados. A opção por estudarmos a totalidade da população prendeu-se como o facto de a mesma ser reduzida e poder ser integralmente estudada.

Apresentamos, de seguida, uma breve caracterização da população do estudo (idade, habilitações académicas e formação), com base em dados aos quais temos

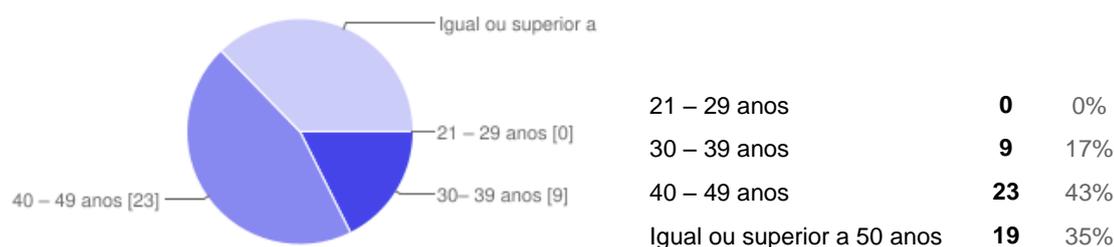
acesso na qualidade de Coordenadora Interconcelhia da RBE⁶ e na análise de outros recolhidos através do inquérito por questionário.

Quadro 3: População do estudo

Concelho	Agrupamento de Escolas	Nº de professores bibliotecários	Nº de bibliotecas por agrupamento na RBE
Melgaço	AE de Melgaço	1	2
Monção	AE Deu-La-deu-Martins	2	4
	AE Vale de Mouro	1	1
	ES/3 de Monção	1	1
Valença	AE Muralhas do Minho	2	2
Paredes de Coura	AE de Território Educativo do Coura	1	2
Vila Nova de Cerveira	AE de Vila Nova de Cerveira	2	4
Caminha	AE Coura e Minho	2	2
	AE do Vale do Âncora	1	1
	Ancorensis, Cooperativa e Ensino	1	1
Viana do Castelo	AE da Abelheira	2	2
	AE de Barroelas	2	3
	AE de Darque	2	2
	AE de Frei de Bartolomeu dos Mártires	1	1
	AE Monte da Ola	2	3
	AE do Atlântico	2	3
	AE Foz do Neiva	1	1
	AE Pintor José de Brito	2	2
	AE Arga e Lima	2	2
	ES Santa Maria Maior	1	1
ES de Monserrate	1	1	
Arcos de Valdevez	AE dos Arcos de Valdevez	2	2
	EBI/JI de Távora	1	1
Ponte da Barca	AE de Ponte da Barca	2	2
Ponte de Lima	AE da Correlhã	1	1
	AE de António Feijó	2	7
	AE de Arcozelo	2	4
	AE de Freixo	1	3
	ES de Ponte de Lima	1	1
Esposende	AE António Correia de Oliveira	2	2
	AE de Apúlia	1	2
	AE das Marinhas	2	3
	AE Terras do Baixo Neiva	1	3
	ES/3 Henrique Medina	1	1
Total		51	74

Verificamos, pelo gráfico 1 e pela tabela 1 (anexo I), que os professores bibliotecários que integram a população do estudo são um grupo de profissionais com bastante experiência de ensino, uma vez que a média de idades do grupo é de 47 anos e não integra o grupo nenhum professor com idade compreendida entre os 21-29 anos.

⁶ Dados disponíveis na base de dados da RBE relativa ao ano lectivo de 2010/2011.

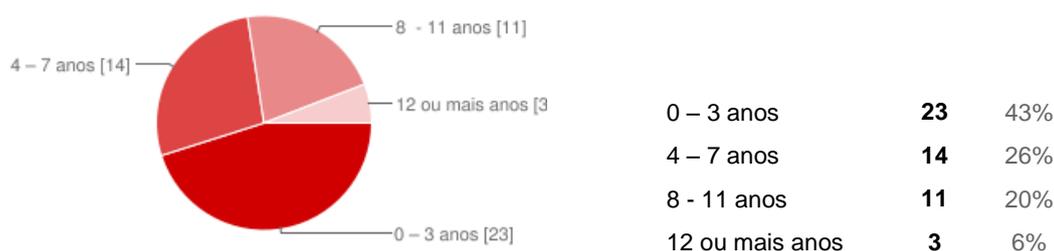
Gráfico 1: Idade dos professores bibliotecários

Os professores bibliotecários a desempenhar funções no espaço por nós circunscrito têm uma formação académica diversificada (tabela 2), que se distribui por quatro Departamentos Curriculares: Línguas, Ciências Naturais e Exactas, Ciências Sociais e Humanas e 1º ciclo. Constatamos que a formação académica da maioria é na área das Línguas e Literaturas, uma vez que praticamente metade dos professores bibliotecários pertence ao Departamento de Línguas. Os restantes são distribuídos pelos outros Departamentos, sendo que o menor número de professores bibliotecários pertence ao Departamento de Ciências Naturais e Exactas.

Tabela 2: Formação académica dos professores bibliotecários

Formação académica por Departamentos Curriculares	Frequência	Porcentagem
Línguas (L)	25	49,0
Ciências Naturais e Exactas (CNE)	6	11,8
Ciências Sociais e Humanas (CSE)	9	17,6
1ºciclo	11	21,6
Total	51	100,0

Apesar da experiência da população do estudo como professores ser elevada, já que a média de idades é de 47 anos, verificamos que não existe correspondência com a experiência no campo das bibliotecas escolares: apenas 26% da população tem entre 8 ou mais anos de experiência no cargo de coordenador ou de professor bibliotecário (gráfico 2) e quase metade tem mesmo muito pouca experiência (entre 0 - 3 anos).

Gráfico 2: Anos de experiência como coordenador ou professor bibliotecário

Esta constatação encontra paralelo com a data da criação da Rede de Bibliotecas Escolares e com a regulamentação do papel de professor bibliotecário no nosso país. Verifica-se, das 28 pessoas do estudo que exercem funções no ramo das bibliotecas escolares há mais tempo, que algumas o fazem quase desde o início do programa (1996), mas que 43% começaram a exercer funções de professores bibliotecários apenas após a publicação da Portaria nº 756/ 2009, de 14 de Julho, que regula a criação do papel de professor bibliotecário.

Tabela 3: Formação superior na área das bibliotecas escolares

Opções	Frequência	Percentagem
GI/CD/BE	1	2,0%
FC	45	88,2%
GI/CD/BE + FC	4	7,8%
PL + FC	1	2,0%

Legenda:

GI/CD/BE – Grau académico de doutor, mestre ou pós-graduado na área da gestão da Informação/Ciências Documentais/Bibliotecas Escolares

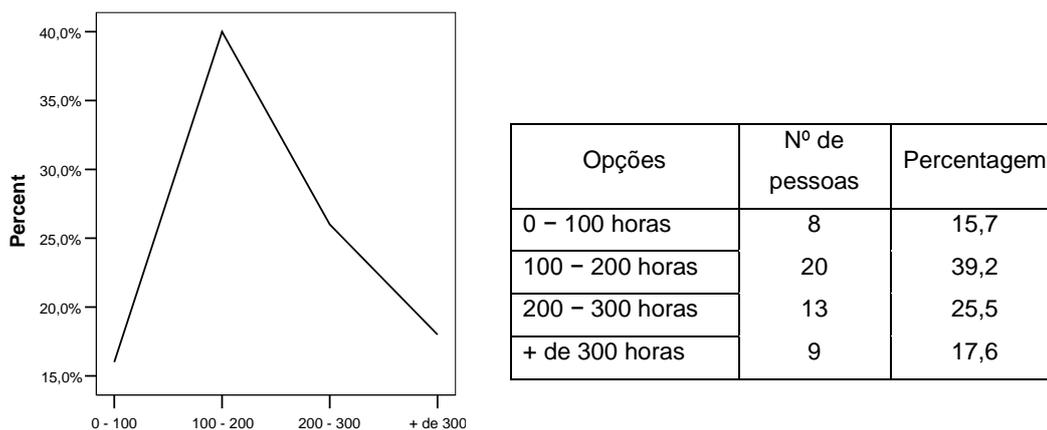
FC – Formação Contínua na área das Bibliotecas Escolares

PL – Grau académico de doutor, mestre ou pós-graduado na área da Promoção e Mediação da Leitura

Apenas 12% da população do estudo (tabela 3) tem grau académico de doutor, de mestre ou de pós-graduado na área da Gestão da Informação/Ciências Documentais/Bibliotecas Escolares ou da Promoção e Mediação da Leitura, o que está directamente relacionado com o facto de a formação superior nestas áreas não ter sido, nem ser, factor decisivo para o desempenho das funções de professor

bibliotecário. Verifica-se, porém, que todos têm formação contínua e que o número dos que tem apenas 100 horas de formação é bastante reduzido, se atendermos ao facto de existirem 23 professores bibliotecários que começaram a desempenhar funções recentemente. 43% têm mais de 200 horas de formação na área das bibliotecas escolares (gráfico 3).

Gráfico 3: Formação contínua na área das bibliotecas escolares



De igual modo, apenas 6% da população tem grau académico de doutor, mestre ou pós-graduado na área da Tecnologia da Informação e da Comunicação/Tecnologias Educativas, mas 94% têm formação contínua nesta área (tabela 4). O número de horas de formação em Tecnologias da Informação é, contudo, inferior ao número de horas em formação na área das Bibliotecas Escolares, sendo que apenas 6 pessoas do total de 51 têm mais de 150 horas de formação (gráfico 4).

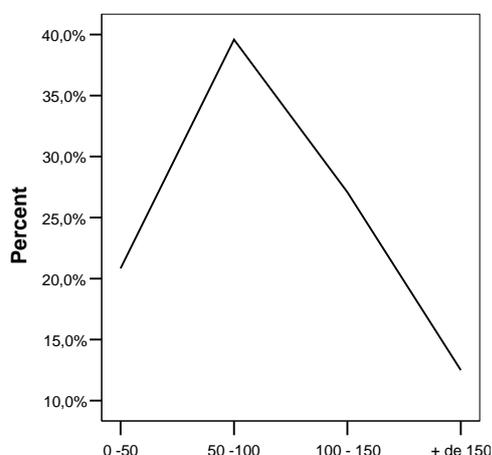
Tabela 4: Formação superior na área das TIC

Opções	Frequência	Percentagem
TIC/TE	3	5,9%
FC	48	94,1%

Legenda:

TIC/TE – Grau académico de doutor, mestre ou pós-graduado na área da Tecnologia da Informação e Comunicação/Tecnologias Educativas

FC – Formação contínua na área da Tecnologia da Informação e Comunicação

Gráfico 4: Formação contínua na área das TIC

Opções	Nº de pessoas	Porcentagem
0 - 50 horas	10	19,6
50 - 100 horas	19	37,3
100 - 150 horas	13	25,5
+ de 150 horas	6	11,8

Os quatro professores bibliotecário entrevistados pertencem ao Departamento de Línguas e têm uma média de idades de 43 anos. Dois deles têm muito pouca experiência como coordenadores ou professores bibliotecários (entre 0-3 anos), mas os outros dois têm mais de 8 anos de experiência.

Nenhum tem grau acadêmico de doutor, de mestre ou de pós-graduado na área da Gestão da Informação/Ciências Documentais/Bibliotecas Escolares, Promoção e Mediação da Leitura ou na área da Tecnologia da Informação e da Comunicação/Tecnologias Educativas. Os professores com mais experiência têm, porém, mais formação na área das bibliotecas escolares (mais de 300 horas); os docentes com menos experiência têm entre 100-200. Em relação à formação nas novas tecnologias, três dos professores entrevistados têm entre 50-100 horas e um tem entre 100-150.

3. CARACTERÍSTICAS DA INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo de caso tem sido definido como um “termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso”.

Adelman et al., 1977, citado por Bell, 2004:23

Depois de termos definido a questão central do nosso estudo – perceber a forma como as bibliotecas escolares estão a utilizar as novas tecnologias ao serviço da promoção da leitura recreativa – e circunscrito o campo de análise, interrogámo-nos sobre a melhor abordagem e metodologia para recolher os dados de que necessitávamos.

Ao optarmos por um estudo de caso, circunscrito à população anteriormente referida, tivemos em conta o que Bell (2004:23) afirma sobre este tipo de abordagem: “O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Se, por um lado, estávamos conscientes das limitações do estudo de caso, pelo facto de a generalização não ser geralmente possível, por outro, atendendo a um dos nossos objectivos – contribuir para eventuais orientações a nível do trabalho realizado nas bibliotecas que acompanhamos no distrito de Viana do Castelo e no concelho de Esposende –, pareceu-nos que a opinião de Bassey (citado por Bell, 2004:24) se afigurava congruente com as nossas decisões: “Se os estudos de caso [...] visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional”.

Tendo em mente que existem métodos utilizados com maior frequência neste tipo de abordagem, atendemos, uma vez mais, à opinião de Bell (2004:23) e seguimos as suas orientações: “Apesar de a observação e as entrevistas serem os métodos mais frequentemente utilizados nesta abordagem, nenhum método é excluído. As técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa”.

Assim, se numa primeira abordagem à questão nos pareceu que poderíamos optar por uma observação documental, recorrendo à análise das ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados pelos professores bibliotecários na promoção da leitura recreativa e dessa análise recolher dados, as leituras e entrevistas exploratórias permitiram-nos perceber que não conseguiríamos recolher a informação de que necessitávamos para tentar compreender os diferentes aspectos da questão. Se uma análise às ferramentas utilizadas e disponibilizadas em linha nos permitiria obter informação sobre o tipo de recursos divulgados, sobre algum tipo de interacção com o leitor ou mesmo sobre a tipologia das actividades desenvolvidas, a mesma não nos forneceria informação sobre o processo. A forma como o professor bibliotecário desenvolve as diferentes acções no que diz respeito à promoção da leitura recreativa com recurso às novas tecnologias, assim como o conceito que o mesmo tem de *promoção de leitura recreativa* e das implicações desse conceito na sua prática, parecem-nos as questões centrais deste estudo.

Portanto, antes de decidirmos qual a metodologia a utilizar, conduzimos duas entrevistas exploratórias, de forma aberta e flexível, a dois professores bibliotecários pertencentes ao público sobre o qual incide o estudo e com bom conhecimento do problema (Quivy e Campenhoudt, 2008). Essas entrevistas permitiram abrir pistas de reflexão e tomar consciência da complexidade do problema, na medida em que os entrevistados revelaram posições muito díspares, não apenas em relação à valorização da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa, como também em relação à sua utilização.

De seguida, e à medida que fomos enriquecendo o nosso quadro teórico através das leituras exploratórias, definimos questões em torno de quatro eixos – valorização, conhecimento, utilização e modo de utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 ao serviço da promoção da leitura recreativa – e, procurando cruzá-las com o perfil do professor bibliotecário que orienta o seu trabalho para o aluno nativo digital, seleccionámos os métodos mais apropriados para a recolha de dados necessários à sua resposta.

Eis, assim, as questões que orientaram a nossa pesquisa:

1. Os professores bibliotecários valorizam a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa?
2. Os professores bibliotecários conhecem ferramentas e serviços da Web 2.0?
3. As bibliotecas escolares estão a utilizar as ferramentas/os serviços da Web 2.0 ao serviço da promoção da leitura recreativa?
4. Quais são as ferramentas/serviços da Web 2.0 mais utilizados pelos professores bibliotecários no âmbito da promoção da leitura recreativa?
5. É possível encontrar uma relação entre o conhecimento que os professores bibliotecários detêm das ferramentas/serviços da Web 2.0 e a sua utilização ao serviço da promoção da leitura?
6. Existe alguma relação entre o conceito que o professor bibliotecário tem de promoção da leitura recreativa e a utilização das novas tecnologias?
7. Como é feita a utilização das ferramentas/serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa?
8. Os factores como formação de base do professor bibliotecário, formação contínua na área das bibliotecas escolares/ TIC, idade ou experiência do professor bibliotecário influenciam a forma como as novas tecnologias são utilizadas ao serviço da promoção da leitura?
9. A importância que o professor bibliotecário atribui à utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa tem uma relação directa com a sua utilização?
10. Como procedem as escolas que revelam melhores práticas?

Deixando um pouco de lado a polémica que envolve a investigação quantitativa e a qualitativa, as vantagens de uma e de outra, optámos, para conduzir o presente estudo de caso, por uma abordagem mista, aquela que se nos afigurou a que melhor servia os nossos objectivos.

Conscientes de que uma das limitações do inquérito por questionário se prende com “a superficialidade das respostas, que não permitem a análise de certos processos” (Quivy e Campenhoudt, 2008:189), optámos por complementar o estudo com a realização de uma entrevista a quatro professores bibliotecários, de entre o grupo dos que revelaram uma utilização mais consolidada das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa.

Foram, então, utilizadas duas abordagens de recolhas de dados:

1. A aplicação de um inquérito por questionário à totalidade da população do estudo que permitiu recolher informação sobre:
 - O grau de valorização das ferramentas/serviços da Web 2.0 na promoção da leitura por parte dos professores bibliotecários inquiridos;
 - O nível de conhecimento e de utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 por parte dos professores bibliotecários;
 - O número de professores bibliotecários que utiliza as ferramentas/serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa;
 - A tipologia de ferramentas e de situações de promoção da leitura em que as mesmas são utilizadas.

2. As entrevistas semi-estruturadas aplicadas a um conjunto de professores bibliotecários (4) que revelaram práticas mais consolidadas na utilização das ferramentas/serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa permitiram:
 - Conhecer, com maior profundidade, as razões da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa;
 - Obter informação mais precisa sobre a forma como utilizam essas ferramentas e serviços;
 - Compreender melhor alguns dados obtidos através dos inquéritos;
 - Identificar situações concretas bem sucedidas.

3.1. Inquérito por questionário

3.1.1. Construção do questionário

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008: 188), o inquérito por questionário

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Na elaboração do questionário para aplicar no âmbito do estudo que apresentamos, tivemos em conta o referencial teórico construído através da revisão da literatura efectuada e segundo a qual não podíamos dissociar a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa do perfil do professor bibliotecário e do seu entendimento do contexto, ou seja, do conceito de promoção de leitura recreativa e da valorização da mesma no momento actual.

Construímos, então, como vimos no ponto referente ao conteúdo e objectivos do estudo, um quadro que nos serviu de alavanca para a identificação das áreas a investigar, de acordo com os objectivos definidos e as questões relacionadas com a valorização, conhecimento, utilização e forma de utilização das ferramentas/serviços da Web 2.0.

Assim, optámos por dividir o questionário (anexo II) em três partes:

A – Perfil do professor bibliotecário

B – O professor bibliotecário e a leitura recreativa

C – Utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa

A. Perfil do professor bibliotecário

Na primeira parte, incluímos duas componentes: dados sócio-demográficos e formação, definindo para a primeira componente, indicadores como a escola, a idade, as habilitações académicas, coordenação e experiência e para a segunda, formação em bibliotecas escolares e em tecnologias da informação. A preocupação em recolher dados sobre o perfil do professor bibliotecário prendeu-se com a necessidade de verificar a existência de alguma relação entre este e a utilização das ferramentas/serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa.

B. O professor bibliotecário e a leitura recreativa

Na segunda parte, tivemos como objectivo recolher dados sobre a forma como o professor bibliotecário se relaciona com o conceito de promoção de leitura recreativa, a relevância que lhe atribui, a proactividade do professor na sua auto-formação nesta área, assim como a tipologia de recursos que utiliza na promoção da leitura recreativa. Algumas perguntas nestas componentes incluíram aspectos relacionados com a utilização das novas tecnologias, de modo a fazer uma triangulação de dados e aferir da sua valorização por parte do professor bibliotecário.

Para averiguarmos sobre o conceito que o professor bibliotecário detém de promoção da leitura recreativa, foi-lhe solicitado que, dentro de um leque de cinco hipóteses, seleccionasse aquela que mais se aproximava da sua opinião. As hipóteses foram colocadas de forma gradativa, incluindo conceitos restritos que visam as práticas de hábitos de leitura autónoma de textos literários em suporte impresso até ao conceito mais abrangente que inclui práticas que visam a criação de hábitos de leitura autónoma de diferentes tipos de texto em diferentes suportes.

De modo a obtermos informação em relação à relevância atribuída à promoção da leitura recreativa, questionámos o professor bibliotecário sobre: 1) a inserção desta componente no plano de acção e/ou no plano de actividades da biblioteca escolar; 2) a sua posição em relação ao investimento na sua auto-formação nesta área; 3) e o seu envolvimento no desenvolvimento de actividades neste âmbito.

Estas perguntas foram cruzadas com outras para podermos refinar a recolha de dados no que diz respeito à valorização do uso das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa. Assim, ao professor bibliotecário foi também perguntado se: 1) o plano de acção e/ou o plano de actividades da biblioteca escolar estão publicados na Internet; 2) se no seu investimento na auto-formação inclui os recursos das novas tecnologias; 3) e se nas actividades que desenvolve inclui recursos em formatos e suportes diferentes.

C. Utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa

Na terceira parte, procurámos obter informação mais específica sobre a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa. Dividimos esta parte em seis componentes. A primeira teve como objectivo averiguar sobre a familiaridade dos respondentes com as ferramentas/serviços Web 2.0, de entre uma listagem pré-seleccionada; a segunda, sobre o grau de utilização dessas ferramentas/serviços no âmbito da promoção da leitura recreativa; a terceira visou identificar, de entre a listagem de ferramentas/serviços Web 2.0 já conhecida, quais as mais utilizadas em práticas de promoção da leitura recreativa; através da quarta, pretendemos identificar situações, no âmbito da promoção da leitura recreativa, em que essas ferramentas/serviços são mais utilizados, bem como o nível de frequência do seu uso; na quinta, de modo a confirmar os dados fornecidos, os inquiridos foram auscultados sobre a tipologia de ferramentas/serviços utilizados em cada uma situação de promoção da leitura recreativa identificadas; por fim, com vista a obtenção de novas pistas de trabalho, foi solicitado aos professores bibliotecários a sua opinião

sobre a importância da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa.

Para a construção da listagem de ferramentas/serviços da Web 2.0 que apresentámos, de modo a averiguar a familiaridade dos professores bibliotecários com as mesmas, tivemos em conta a revisão da literatura realizada. Foram tomados em consideração três aspectos: em primeiro lugar, tivemos o cuidado de incluir na listagem uma variedade grande de ferramentas/serviços que englobassem diferentes vertentes de utilização: 1) criação de conteúdos; 2) partilha de recursos; 3) recuperação e organização da informação e 4) facilitação da interacção. Em segundo, preocupámo-nos que dessa listagem fizessem parte ferramentas/serviços identificados pela literatura como sendo utilizados no âmbito das bibliotecas escolares, baseando-nos sobretudo, mas não exclusivamente, na opinião de Iglesia & García (2009). Em terceiro lugar, optámos por apresentar, em quase todas as situações, mais do que uma ferramenta/serviço dentro de cada categoria, permitindo, por um lado, a identificação das que são mais familiares e, por outro, não restringindo o leque de escolha.

A opção de utilizar a mesma listagem construída anteriormente para verificar quais as ferramentas/serviços utilizados no âmbito da promoção da leitura recreativa teve por objectivo verificar a relação existente entre a familiaridade com as ferramentas e a sua utilização no âmbito descrito. Considerámos, no âmbito da utilização das ferramentas/serviços na promoção da leitura recreativa, o trabalho em articulação com outros docentes.

De modo a obtermos dados sobre a forma como as ferramentas/serviços são utilizados na promoção da leitura recreativa, submetemos à opinião dos inquiridos uma listagem de situações que são identificadas pela literatura como fazendo parte dos factores críticos de sucesso do trabalho realizado pelo professor bibliotecário neste campo. Incluímos nestas situações de promoção da leitura, actividades de animação de leitura apresentadas por Poslaniec (de informação, lúdicas, responsabilizadoras e de aprofundamento). Apesar de as situações apresentadas poderem, praticamente todas, ser levadas a cabo de uma forma mais tradicional, o nosso objectivo consistiu em saber se as novas tecnologias também são utilizadas nas diferentes vertentes do trabalho de promoção da leitura recreativa e qual o nível de frequência de utilização. Também consideramos, neste aspecto, o trabalho em articulação com outros docentes.

A pergunta 17 do questionário (identificar as ferramentas/ serviços da Web 2.0 já utilizados nas situações anteriormente identificadas) teve dois objectivos: 1) funcionou como pergunta de controlo para verificar a veracidade da informação

fornecida na questão anterior; 2) permitiu obter dados mais específicos sobre a tipologia de ferramentas utilizadas em cada situação, bem como o conhecimento das mesmas por parte dos inquiridos.

Por fim, os professores bibliotecários foram convidados a expressar a sua opinião livre sobre a importância da utilização das novas tecnologias da promoção da leitura recreativa.

Na elaboração das perguntas do questionário optou-se pela construção de perguntas fechadas e mistas, com excepção da última, que se tratou de uma pergunta aberta, de modo a poder abrir pistas para a entrevista subsequente. As perguntas fechadas são, como indica a literatura sobre o assunto (Bell, 2004; Quivy, 2008), um modo de objectivar as respostas, favorecendo uma maior padronização e uniformização dos dados. Deste modo, utilizaram-se tipos diferentes de perguntas, que incluíram, de acordo com o objectivo pretendido, o formato de categoria (o respondente seleccionou uma resposta de entre um conjunto de categorias), de grelha (o respondente registou respostas a uma ou mais questões ao mesmo tempo), de lista (o respondente seleccionou de entre uma lista de alíneas) e de hierarquia (o respondente colocou por ordem hierárquica certas características).

3.1.2. Aplicação do questionário, recolha e preparação dos dados

A aplicação do questionário foi precedida de um questionário piloto, testado em quatro professores bibliotecários nas mesmas condições (a desempenhar funções em bibliotecas escolares integradas na RBE), mas não abrangidos pela população do estudo, ou seja, pertencentes a concelhos diferentes. Foi utilizada a mesma metodologia de recolha de dados, de modo a permitir algumas correcções.

De facto, esta testagem permitiu, não tanto a alteração do conteúdo das questões, que não suscitou dúvidas, mas sobretudo alguns aspectos formais relacionados com a tipologia de questões utilizadas na aplicação GoogleDocs, que, em certos casos, causava dúvidas aos inquiridos.

A pergunta 11.1., por exemplo, solicitava que o inquirido expressasse o grau de frequência com que procura informação sobre questões relacionadas com a promoção da leitura recreativa, enumerando as hipóteses de 1 a 5. O facto de a aplicação permitir o registo do mesmo algarismo em mais do que uma situação, admitia que o respondente não respeitasse integralmente o que lhe era solicitado. Corrigimos a situação dentro das possibilidades que a aplicação permitiu, acrescentando às indicações a informação extra de que deveria ser utilizado apenas cada algarismo uma

vez, o que, contudo, se veio a confirmar insuficiente, como analisaremos posteriormente.

A aplicação do questionário à população alvo e recolha de dados foi um processo que decorreu com bastante celeridade. Contribuíram para tal três factores: primeiro, a opção pela aplicação informática GoogleDocs; segundo, o elo de ligação entre o investigador e os inquiridos e terceiro, o período escolhido para a aplicação do questionário.

Se a ferramenta GogleDocs veio a revelar algumas fragilidades, como especificaremos mais adiante, facilitou a elaboração do questionário, o envio aos inquiridos e a recolha de dados. Os professores bibliotecários receberam um *e-mail* a solicitar o preenchimento do questionário no dia 17 de Dezembro de 2010, tendo para o efeito de aceder ao endereço onde o mesmo se encontrava. Sendo a data limite de preenchimento o dia 22 de Dezembro, apenas oito professores não tinham correspondido ao solicitado, vindo a fazê-lo todos até ao dia 28 de Dezembro.

Contribuiu para este processo célere, como já foi referido, o conhecimento entre os inquiridos e o investigador, bem como entre este e os directores das escolas onde os mesmos exercem funções. No dia 17 de Dezembro foi também enviado um *e-mail* aos directores das escolas a solicitar autorização para os professores bibliotecários preencherem o questionário, não tendo nenhum declinado a autorização. Aos professores que não responderam no dia estipulado foram enviadas mensagens por *e-mail* e por telemóvel a reforçar o pedido.

O outro aspecto que concorreu para a celeridade do processo foi o período escolhido para aplicação dos questionários: a última semana de actividades lectivas do 1º período, altura menos conturbada em termos de trabalho dos professores bibliotecários.

Apesar do GoogleDocs se ter revelado uma ferramenta eficaz para a elaboração e recolha de dados, uma vez que tornou o processo célere, como já afirmámos, não o foi tanto no que concerne ao tratamento dos dados. De facto, a ferramenta permite a recolha automática de dados, podendo os mesmos ser exportados para vários formatos, entre os quais o Excel, e faz também um tratamento, que pode ser visualizado em gráficos e tabelas com frequência e percentagem. O tratamento fornecido ofereceu, porém, bastantes limitações na medida em que impossibilitava leituras cruzadas de dados, necessárias para a análise que pretendíamos fazer.

Optámos, então, por codificar as perguntas e exportar os dados de que necessitávamos para a aplicação informática SPSS, com a qual procedemos a uma análise estatística. Foram criadas variáveis para cada uma das perguntas cujos

resultados precisámos de cruzar, optando-se por uma ou mais variáveis, conforme se tratava de uma pergunta com uma única resposta, ou, mais raramente, com respostas múltiplas.

Para fazermos o tratamento dos dados da pergunta 17 utilizámos o programa Excel, que permitiu a elaboração de gráficos. Em relação à pergunta aberta (18), foi feita uma análise de conteúdo, utilizando um procedimento aberto; depois de recolhida a informação constante na pergunta, definimos categorias nas quais inserimos as unidades de registo, que contabilizámos e hierarquizámos.

A pergunta 11.1., apesar da indicação fornecida para que fosse utilizado apenas um algarismo em cada situação, hierarquizando, desse modo, as respostas de forma inequívoca, permitiu alguma liberdade de resposta. Alguns inquiridos não respeitaram as indicações e atribuíram o mesmo valor a mais do que uma situação, não utilizando todas as opções da escala como era indicado. Esse aspecto, apesar de não ter inviabilizado a leitura da pergunta, afectou os dados que pretendíamos recolher e obrigou-nos a considerar esse facto na análise.

De modo a podermos apresentar os dados recolhidos e a interpretação dos mesmos, seguimos as questões que nos orientaram. Foi necessário, para cada questão: 1) identificar as perguntas do questionário e, por vezes, as variáveis criadas que melhor correspondiam à informação necessária; 2) cruzar as respostas a essas perguntas com os dados recolhidos através das entrevistas, de modo a permitir a triangulação dos mesmos.

Sendo o tratamento e a análise dos dados recolhidos feitos de forma anónima, para identificarmos as escolas com melhores práticas e podermos entrevistar os professores bibliotecários, codificamos cada uma das escolas com uma letra.

3.2. Inquérito por entrevista

3.2.1. Critérios de selecção dos professores bibliotecários a entrevistar

De modo a podermos identificar as escolas e os professores bibliotecários que revelaram melhores práticas na utilização das ferramentas/serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa, após a análise dos dados dos questionários, definimos como critério de selecção o resultado da soma do número de ferramentas utilizadas na promoção da leitura recreativa com o número de situações em que essas ferramentas são utilizadas com frequência.

Seleccionámos os dez inquiridos que obtiveram mais pontos (tabela 5), de acordo com o critério estabelecido e de seguida hierarquizámo-los. Desses dez, o inquirido codificado com o código GG foi desclassificado por existir uma enorme incongruência na informação fornecida; a afirmação de que utilizava nove ferramentas/serviços da Web 2.0 em apenas uma situação, no âmbito da promoção da leitura, revelou insensatez na resposta ou desconhecimento do assunto.

Tabela 5: Bibliotecas que utilizam mais ferramentas/serviços em mais situações de promoção da leitura

Nº de respondente ao questionário	Codificação das escolas	Variável14.1	Variável15.A	Variável 14.1 + Variável 15.A
30	H	9	10	19
1	A	6	7	13
11	H	4	9	13
22	Q	8	5	13
50	Q	7	4	11
6	D	5	6	11
38	AA	5	5	10
44	GG	9	1	10
2	A	6	3	9
14	K	5	4	9

Legenda:

Variável 14.1 – Nº de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa

Variável 15.A – Nº de situações em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizados com frequência

Após a hierarquização dos inquiridos, verificámos que quatro deles pertenciam a duas escolas (tabela 6). Tendo por objectivo entrevistar quatro professores bibliotecários de escolas diferentes, de modo a tornar a nossa investigação mais rica do ponto de vista da recolha diversificada de dados, optámos por estabelecer um critério de selecção para aferir qual dos dois entrevistar.

Estabelecemos, então, novo critério: em primeiro lugar, o número de anos de experiência como professor bibliotecário e, em caso de empate, o desempenho do cargo de coordenador da biblioteca escolar (quadro 4).

Tabela 6: Bibliotecas que utilizam mais ferramentas/serviços em mais situações de promoção da leitura, de forma hierarquizada

Nº de respondente ao questionário	Codificação das escolas	Variável 14.1	Variável 15.A	Variável14.1 + Variável 15.A
30	H	9	10	19
11	H	4	9	13
22	Q	8	5	13
50	Q	7	4	11
1	A	6	7	13
6	D	5	6	11

Legenda:

Variável 14.1 – Nº de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa

Variável 15.A – Nº de situações em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizados com frequência

Quadro 4: Anos de experiência e cargo de coordenação da biblioteca escolar das escolas H e Q

Nº de respondente ao questionário	Codificação das escolas	Experiência como PB	Coordenador
30	H	8 – 11 Anos	Sim
11	H	8 – 11 Anos	Não
22	Q	0 – 3 Anos	Não
50	Q	12 ou mais	Sim

Foram, portanto, identificados para proceder à entrevista, os seguintes inquiridos:

Escola H – Respondente número 30, desempenha cargo de Coordenador

Escola Q – Respondente número 50, desempenha cargo de Coordenador

Escola A – Respondente número 1

Escola D – Respondente número 6

3.2.2. Guião da entrevista

A opção pela técnica da entrevista a um conjunto de 4 professores bibliotecários, de entre aqueles que, através dos dados recolhidos por questionário, demonstraram melhor utilizar as ferramentas e serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa, prendeu-se com a necessidade de obter informação mais precisa sobre a temática. Esta informação permitiu-nos, por um lado, cruzar alguns dados com os que haviam sido fornecidos no questionário e, por outro, perceber com maior clareza o modo como as situações descritas se desenvolviam, identificando, assim, práticas bem consolidadas no âmbito do estudo em questão.

Seguindo uma vez mais as orientações de Bell (2004:138), segundo a qual os procedimentos em relação à entrevista devem ser os mesmos que adoptamos para os questionários, isto é, “ Os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e um plano de trabalho preparado”, procedemos, à selecção do tipo de entrevista que pretendíamos fazer. Com base no referencial teórico anteriormente construído e já apresentado, procedemos, portanto, à elaboração do guião da entrevista (Anexo III).

Tendo em conta que “uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante” (Bell, 2004:140) e que precisávamos de recolher informação mais ou menos estruturada, mas suficientemente ampla que nos permitisse alargar a compreensão dos dados de que dispúnhamos, optámos por uma entrevista semi-dirigida, focalizada em determinados tópicos, mas dando liberdade ao entrevistado de falar sobre os assuntos e de exprimir as suas opiniões.

A entrevista, como se pode verificar pelo guião, obedeceu, portanto, a uma estrutura que nos permitiu recolher informação sobre os motivos da utilização das novas tecnologias e sobre a forma como essa utilização é feita (trabalho colaborativo com os docentes, envolvimento dos alunos, recursos e serviços da Web 2.0 utilizados).

O guião serviu de orientação à elaboração de perguntas mais precisas, de acordo com o entrevistado, ou seja, adequou-se um pouco a tipologia de perguntas de cada entrevista aos dados de que já dispúnhamos sobre o desempenho e a opinião de cada professor bibliotecário em relação aos tópicos em estudo: valorização da utilização das novas tecnologias, grau de frequência de utilização das mesmas, ferramentas e serviços específicos utilizados e situações de promoção da leitura em que as novas tecnologias são utilizadas.

Esta flexibilidade ou adaptação dos tópicos do guião da entrevista ao entrevistado permitiu, pois, que as perguntas fossem colocadas, não obrigatoriamente

pela ordem em que os tópicos estão elencados, mas de forma tão natural quanto possível, adequando-as a cada situação de entrevista e reencaminhando o entrevistado para os objectivos sempre que este se afastava ou não chegava por si só aos tópicos no momento mais apropriado.

3.2.3. Aplicação das entrevistas, recolha e preparação dos dados

A aplicação das entrevistas foi precedida de alguns procedimentos prévios: foram realizados contactos telefónicos com 1) os entrevistados a solicitar a entrevista, a informá-los sobre os objectivos, a marcar a data, a hora e o local e 2) com os directores das escolas a que os entrevistados pertenciam, pedindo autorização para realização das mesmas.

As entrevistas foram aplicadas, por nós, aos 4 professores bibliotecários na segunda semana do mês de Maio de 2011, em hora e local acordado com os entrevistados. Decorreram todas nas bibliotecas escolares ou em salas das escolas onde exercem funções, em ambiente mais ou menos reservado. Apesar de todas as entrevistas se orientarem pelos mesmos tópicos do guião, a liberdade concedida a cada entrevistado para exprimir os seus pontos de vista e explicar procedimentos e motivações resultou em durações diferentes: as entrevistas aos professores bibliotecários das escolas Q, A e D duraram aproximadamente 40 minutos cada; a entrevista ao professor da escola H foi bastante mais prolongada, tendo durado 1 hora e 23 minutos.

O ambiente relacional entre o entrevistador e os entrevistados foi fácil de criar, uma vez que existe uma relação de trabalho e de confiança entre os mesmos há dois ou mais anos. O entrevistador não descurou, porém, a regra da reciprocidade, uma regra fundamental nas relações humanas, segundo a qual é importante que o entrevistador abra “a sua área secreta” e coloque o entrevistado à vontade, fazendo-o sentir que a informação que lhe vai conceder é importante para o seu trabalho. Assim, depois de lembrarmos os objectivos do estudo, de agradecermos a disponibilidade demonstrada pelos entrevistados e de garantirmos a confidencialidade no tratamento dos dados, guiámos as entrevistas de forma diplomática mas intencional, com o objectivo de extrair a informação de que necessitávamos.

Durante as entrevistas, houve o cuidado de ouvir cada professor bibliotecário com atenção e de respeitar o seu ritmo e personalidade: se em alguns casos foi necessário saber aproveitar os silêncios para criar novas oportunidades de reflexão, noutros, houve necessidade de controlar o fluxo de informação com diplomacia,

recorrendo a perguntas de suporte ou de focagem para obter a informação pretendida. Tentámos, dentro do possível, não condicionar as respostas, procedendo com objectividade, embora tenhamos consciência de quão difícil é manter a imparcialidade e não influenciar os entrevistados com o nosso ponto de vista. Também percebemos, num ou noutro momento, alguma “ansiedade do entrevistado por agradar ao entrevistador” (Borg, 1981:87, citado por Bell, 2004:142), factor que pode condicionar os resultados se não for devidamente analisado.

As entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados e transcritas, de seguida, na íntegra (Anexo IV, em formato digital). O processo de transcrição, apesar de moroso porque exige grande concentração e precisão na captação do teor da linguagem utilizada pelos entrevistados, permitiu uma análise temática precisa do conteúdo das quatro entrevistas.

Seguindo as orientações de Bardin, procedemos a uma análise categorial do conteúdo, definindo categorias de acordo com os tópicos já referidos no guião da entrevista. Devemos referir, como afirma a mesma autora (2008:32), que “A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento”, correspondendo, portanto, a um grande desafio para nós, investigadores iniciantes. Procurámos, porém, fazer o nosso melhor, definindo categorias que obedecessem às regras da homogeneidade, da exaustividade, da exclusividade, da objectividade e da pertinência (Bardin, 2008: 38).

Depois de definidas as categorias, ou seja, uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2008:39), procedemos à leitura e análise de cada entrevista individualmente, delimitando as unidades de registo, de modo a poder inferir conhecimentos e a interpretá-los de seguida. Tendo em mente que a unidade de registo é “a unidade de significação a codificar e [que] corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base”, podendo ser “de natureza e dimensões muito variáveis” (Bardin, 2008: 130), tomámos o tema como unidade de significação.

A delimitação das unidades de registo de cada entrevista, ou seja, das afirmações acerca do assunto, e o agrupamento de todas elas na mesma grelha permitiu descobrir “núcleos de sentido”, obter uma ideia global dos procedimentos de cada biblioteca relativamente às temáticas seleccionadas e identificar, dentro da cada temática, as melhores práticas. Dado estarmos a trabalhar com um *corpus* muito reduzido, optámos por fazer uma análise qualitativa, fundamentando as inferências na presença ou ausência dos temas e não na frequência dos mesmos.

De modo a tornar claros os procedimentos dos professores bibliotecários entrevistados no que diz respeito à utilização das novas tecnologias na promoção da

leitura recreativa e demonstrar de que forma esses procedimentos constituem boas práticas, optámos, na questão 10 (Como procedem as escolas que revelam melhores práticas?), por apresentar os dados das entrevistas, de acordo com a orientação do guião e fazendo sobressair em cada tópico as melhores práticas de cada biblioteca escolar.

4. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

A fiabilidade de um estudo de caso é mais importante que a possibilidade de o generalizar.

Bassey, 1981:85 (citado por Bell, 2004:180)

Seguimos, neste capítulo, os quatro eixos definidos e que orientaram as nossas questões de investigação, a saber: valorização, conhecimento, utilização e modo de utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 ao serviço da promoção da leitura recreativa.

Na apresentação e interpretação dos dados vamos sucessivamente procurar respostas para as questões formuladas.

4.1. Valorização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa

Os professores bibliotecários valorizam a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa?

Quando questionados sobre a valorização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa, os 51 professores bibliotecários dos concelhos que integram o distrito de Viana do Castelo e os do concelho de Esposende parecem ter uma opinião inequívoca sobre o assunto (tabela 7), já que uma percentagem elevada considera a sua utilização muito importante (62,7%) ou importante (31,4%), sendo o número dos que não lhe atribuem importância praticamente nulo (1 professor em 51).

Os motivos que estão na base da valorização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa elencados pelos professores bibliotecários inquiridos prendem-se com factores identificados pela literatura sobre a temática e que foram alvo de reflexão na primeira parte deste estudo:

1º - Os inquiridos identificam claramente, como factores de valorização, aspectos relacionados com o perfil do leitor do século XXI e com o contexto em que a promoção da leitura recreativa é realizada.

2º - Os professores bibliotecários demonstram ter uma visão estratégica, estando conscientes das mutações que se têm operacionalizado na sociedade e do papel que as novas tecnologias desempenham na construção do perfil do leitor que é necessário criar e fidelizar.

Tabela 7: Importância da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa

	Frequência	Percentagem
Nada importante	1	2,0
Importante	16	31,4
Muito importante	32	62,7
Não Respondeu	2	3,9
Total	51	100,0

1. Perfil do leitor do século XXI e contexto em que este se move

Num conjunto de seis categorias identificadas pelos professores bibliotecários inquiridos sobre a questão da importância da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa (questão 18), os mesmos valorizam, em primeiro lugar, o facto de as novas tecnologias fazerem parte do ambiente natural dos nativos digitais e, em segundo, a necessidade de desenvolver nesses nativos digitais competências necessárias neste século, aspectos por nós elencados na revisão da literatura (quadro 5).

Quadro 5: Opinião sobre a importância da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa

Ordem	Categorias	Unidades de registo	
		N.º	%
1º	Ambiente natural dos nativos digitais	26	34,7%
2º	Desenvolvimento de competências do séc. XXI	22	29,3%
3º	Meio de promoção/divulgação da leitura	11	14,70%
4º	Facilidade de acesso	7	9,3%
5º	Leitura em diferentes suportes	7	9,3%
6º	Rede de conhecimentos	2	2,7%
	Total	75	100%

De facto, num total de 75 unidades de registos identificadas na análise da questão sobre a valorização das tecnologias, 26 dizem respeito ao perfil do leitor e ao seu ambiente: este é apelidado pelos inquiridos de “nativo digital” ou de “novo leitor” e o ambiente onde se move é referido como o seu “ecossistema natural”. Entendem os docentes que as novas tecnologias, fazendo parte do ambiente do leitor deste século, tanto na escola como na família, devem ser utilizadas como meio de promover a leitura, já que desta forma se torna mais fácil motivar os leitores, responder aos seus interesses, no fundo, “estar em sintonia com a sua linguagem”.

Interessante é, também, verificar que uma percentagem significativa de unidades de registo (29,3%) identificadas pelos professores bibliotecários demonstra uma consciência por parte destes relativamente ao novo paradigma de educação e à necessidade de desenvolver outras competências. A utilização das novas tecnologias surge associada a um conceito de literacia abrangente que inclui a literacia digital e a literacia da informação e para o qual contribui a promoção da leitura recreativa, assim como o papel do professor bibliotecário (cf. Farmer & Henri, 2008). O leitor competente, na opinião de alguns inquiridos, é aquele que domina, não apenas as competências tradicionais de leitura, mas também “novas competências digitais” (cf. Anstey & Bull, 2006; Asselin & Doiron, 2008). Os professores bibliotecários estão conscientes de que “devem contribuir para [a criação de] leitores competentes enquanto adultos mergulhados num mundo mediático e tecnológico” (respondente 2) e que utilizar as novas tecnologias ao serviço da leitura recreativa “além de contribuir para a formação do leitor, auxilia no desenvolvimento de competências de literacia da informação (indispensáveis, por sua vez, ao novo perfil de leitor)” (respondente 3).

O desenvolvimento dessas competências, necessárias ao leitor do século XXI, deve, de acordo com alguns professores bibliotecários, ser feito através de estratégias e actividades que associem a utilização das novas tecnologias à promoção da leitura recreativa. “A sua [TIC] optimização, no sentido da promoção da leitura, afigura-se como um meio capaz de oferecer diversas e apelativas formas de interagir com o texto escrito” afirma o respondente 36, enquanto o 25 é de opinião que “temos que proporcionar aos nossos alunos a oportunidade de aprenderem, experimentarem e usarem as novas tecnologias”, pelo que “como professores bibliotecários temos a importante função de desenvolver nos nossos alunos competências de literacia digital/uso de novas tecnologias” (respondente 42).

É de salientar, porém, que os professores bibliotecários, ao referirem-se à importância da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa, valorizam sobretudo aspectos genéricos relacionados com a necessidade de acompanhar os tempos e de a escola, neste caso, a biblioteca escolar se adaptar ao

contexto em que vive o novo leitor. Aspectos mais específicos que se prendem com a utilização concreta das novas tecnologias, com as suas vantagens ou com as oportunidades que abrem são também referidos, mas de forma menos evidente, o que está relacionado com o tipo de utilização que fazem das mesmas, como analisaremos em ponto próprio.

Os dados confirmam as nossas afirmações. De facto, no total das 75 unidades de registo identificadas na questão 18, apenas 11 fazem referência à utilização das novas tecnologias como um meio eficaz de divulgação da leitura e 7 destacam que as mesmas facilitam o acesso à leitura. Os professores bibliotecários que o fazem referem que o uso das tecnologias na promoção da leitura recreativa pode ser um factor de democratização da leitura, uma vez que as ferramentas/serviços da Web 2.0 permitem “a difusão de todo o tipo de texto por um público mais alargado” (respondente 50) e uma interacção com o leitor que ultrapassa barreiras associadas a tempo e a espaço, já que o leitor pode “informar-se sobre as suas actividades em qualquer lugar e a qualquer hora” (respondente 11) ou aceder “livremente a leituras recreativas promovidas e seleccionadas pela biblioteca do seu agrupamento” (respondente 26). Aspectos específicos relacionados com as vantagens do uso efectivo das tecnologias ou o suporte utilizado são também pouco referidos. Das 75 unidades de registos, apenas 2 enfatizam a possibilidade de partilha entre os diferentes utilizadores e a facilidade de “descobrir rapidamente outros indivíduos com gostos idênticos” (respondente 39) e apenas 7 associam a importância das novas tecnologias à promoção da leitura recreativa em suportes diversificados.

Esta última associação, apesar de não ser feita por muitos professores, não é, porém, isenta de sustentabilidade, já que as opiniões aqui proferidas são corroboradas por dados recolhidos na pergunta 12.1, como analisaremos de seguida. Alguns inquiridos valorizam a utilização das novas tecnologias porque as “redes e algumas das ferramentas Web 2.0 permitem não só trazer o conhecimento de livros, filmes... e respectivos criadores ao público” (respondente 39), mas também por causa dos “diferentes suportes de leitura que sucessivamente surgem” (respondente 2) e dos “sites fabulosos, que podem ser trabalhados em qualquer contexto” (respondente 49), o que é confirmado pelo número diversificado de recursos utilizados na promoção da leitura recreativa, com realce para os livros digitais, que são utilizados por 69% dos inquiridos.

2. Visão estratégica do professor bibliotecário

Um outro aspecto que nos permite verificar que o professor bibliotecário valoriza a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa está relacionado com a visão estratégica que o mesmo tem das suas funções, materializada na importância que concede a) à divulgação em linha dos documentos da biblioteca que integram a promoção da leitura recreativa e b) à utilização da Internet como forma de se manter informado sobre os novos recursos e possibilidades de abordagem.

a) Se analisarmos os gráficos 5 e 6, verificamos que a totalidade dos professores bibliotecários que integram este estudo inclui, no plano de acção ou no plano anual de actividades da biblioteca, actividades de promoção da leitura recreativa e que 80% publica os documentos referidos na Internet. Estes dados permitem-nos concluir que a maioria dos professores bibliotecários está consciente do papel que as novas tecnologias desempenham e que as utiliza como forma de divulgação do seu trabalho e de aproximação ao utilizador, fazendo chegar até esta informação sobre as iniciativas no âmbito da promoção da leitura recreativa.

Gráfico 5: Inserção da promoção da leitura recreativa no plano de acção ou no plano de actividades

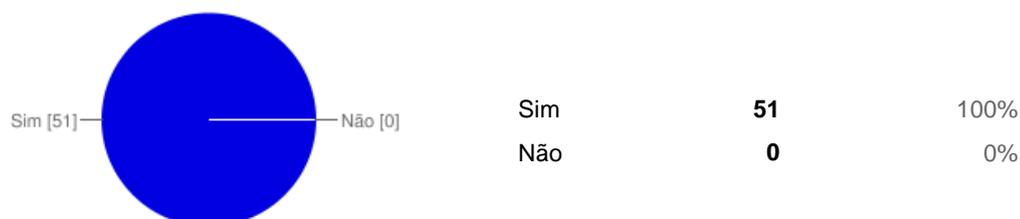
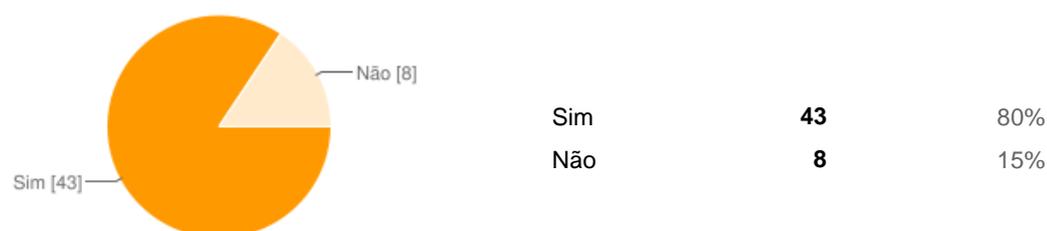


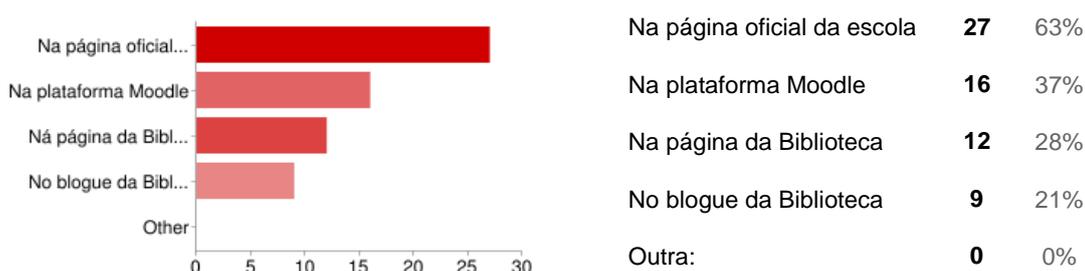
Gráfico 6: Publicação do plano de acção e/ou plano de actividades na Internet



Um olhar mais atento permite-nos verificar que os 80% dos professores bibliotecários que publicam o plano de acção ou o plano de actividades na Internet

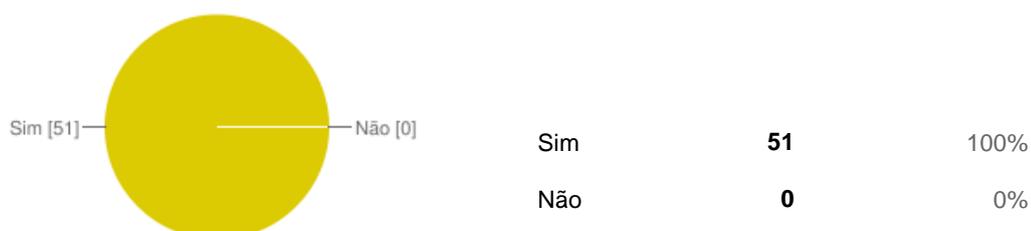
utilizam uma ou mais formas de o fazer, sendo a página oficial da escola o sítio preferido por 63% (gráfico 7). A plataforma Moodle ou a página da biblioteca também são utilizadas para o efeito, embora o blogue da biblioteca pareça ter outras funcionalidades que não a da divulgação deste tipo de documentos.

Gráfico 7: Forma de publicação do plano de acção e/ou plano de actividades na Internet



b) A totalidade dos professores bibliotecários inquiridos tem por hábito procurar informação sobre questões relacionadas com a promoção da leitura recreativa, como atesta o gráfico 8.

Gráfico 8: Procura de informação sobre questões relacionadas com a promoção da leitura recreativa



Quando questionados sobre a forma como se mantêm informados sobre as questões relacionadas com a temática (pergunta 11.1. do questionário), é interessante verificar que os professores tiveram alguma dificuldade em hierarquizar as situações apresentadas, não respeitando, muitos deles, as indicações fornecidas para utilizarem, em cada situação, apenas um valor. Constata-se uma tendência generalizada para atribuir níveis superiores, que correspondiam à aceção “com mais frequência”, recusando avaliar as situações apresentadas “com menos frequência”.

Este facto não nos permitiu obter informação rigorosa sobre as modalidades utilizadas com maior e menor frequência, quando se trata de investir na formação acerca de temas de destaque nas dinâmicas da biblioteca escolar, como o é a promoção da leitura recreativa. Os dados recolhidos permitem, porém, fazer uma leitura, ainda que de menor rigor.

É clara a valorização atribuída às novas tecnologias como recurso para pesquisa de informação e materiais relacionados com a promoção da leitura recreativa, uma vez que as situações “Pesquisando na Internet sobre diferentes recursos/abordagens” e “Aceitando as sugestões dos sítios da RBE e do PNL” são as indicadas o maior número de vezes pelos inquiridos, com valor 5 e 4, que correspondem aos níveis mais elevados de frequência (quadro 6). “Pesquisando na Internet sobre diferentes recursos/abordagens” é uma modalidade utilizada com frequência em 39 casos, sendo referida 21 vezes com nível máximo de frequência.

Quadro 6: Informação sobre questões relacionadas com a promoção da leitura recreativa

Situações	5		4		3		2		1		Total
Pesquisando na Internet sobre diferentes recursos/abordagens	21	41,1%	18	35,2%	11	21,5%	1	1,9%	0	0,0%	51
Lendo livros/estudos/revistas sobre o assunto	8	15,6%	14	27,4%	18	35,2%	9	17,6%	1	1,9%	50
Trocando opiniões com os colegas de trabalho	21	41,1%	15	29,4%	9	17,6%	3	5,8%	3	5,8%	51
Participando em formação sobre a temática	2	3,9%	10	19,6%	16	31,3%	12	23,5%	11	21,5%	51
Aceitando as sugestões dos sítios da RBE e do PNL	16	31,3%	21	41,1%	6	11,7%	4	7,8%	4	7,8%	51
Total de referências	68		78		60		29		19		254

Legenda: 5 equivale à aceção “com mais frequência” e 1 “com menos frequência”

A modalidade “Aceitando as sugestões dos sítios da RBE e do PNL”, embora não sendo tão valorizada com o nível máximo (5), é referida 37 vezes, se contabilizarmos os casos em que lhe é atribuído nível 4. Por outro lado, verifica-se que

a modalidade “Pesquisando na Internet sobre diferentes recursos/abordagens” é aquela que é referida o menor número de vezes, com valores 2 e 1, ou seja, correspondentes à aceção “com menos frequência”, permitindo a leitura de que apenas 1 professor bibliotecário dos 51 inquiridos utiliza esta modalidade de auto-formação com pouca frequência.

Esta constatação é confirmada pela opinião do professor bibliotecário da Escola A que, na entrevista, ao referir-se à forma com acede à informação relacionada com a promoção da leitura, não hesita em atribuir às novas tecnologias um papel preponderante e facilitador:

Aí as tecnologias também têm um papel importante, porque a maior parte das vezes sou eu que tomo conhecimento dos livros através das novas tecnologias [...] Eu não vou a um Centro Comercial há meses... também não gosto muito de ir. Vou à Fnac. Geralmente quando vou, já sei mais ou menos para o que vou, ou então vou ver se há alguma novidade. Mas o primeiro contacto é na Net, nas editoras, é nos blogues em que eu acredito e que para mim têm relevância nesse aspecto. Às vezes a [...] diz-me assim: “Eu não sei recomendar os livros. Tu é que sabes... Tu conheces...” [...] O que eu conheço... são críticas, são comentários, são sinopses, que me levam a imaginar que aquele livro pode interessar àquele leitor. É assim... Portanto, as novas tecnologias também são muito importantes para nós a esse nível. (Anexo IV, Escola A, p. 22, 641-650)

Se a utilização das novas tecnologias surge associada a uma visão estratégica do professor bibliotecário (cf. Eisenberg, 2002), que inclui as suas potencialidades no leque de possibilidades de formação relacionadas com questões que visam a promoção da leitura recreativa, podemos, porém, questionar o nível de importância atribuído a outras modalidades de formação.

De facto, parece claro existir uma valorização maior dos recursos tecnológicos para aceder à informação, em detrimento da pesquisa em livros ou revistas sobre o assunto ou mesmo da participação em formação de carácter formal sobre a temática. A modalidade “Participando em formação sobre a temática” é referida apenas 12 vezes como sendo utilizada com muita frequência e “Lendo livros/estudos/revistas sobre o assunto” é referida 22 vezes. Além disso, a participação em formação sobre a temática é referida 22 vezes como sendo utilizada com menor frequência.

Se acrescentarmos a estes dados o facto de os mesmos professores bibliotecários trocarem opiniões com os colegas de trabalho com bastante frequência (esta modalidade é referida 36 vezes, contabilizando nível 5 e 4), podemos tentar fazer uma leitura, que apesar de carecer de maior fundamento, pode justificar a valorização atribuída às novas tecnologias como recurso para a formação. Parece, pois, evidente

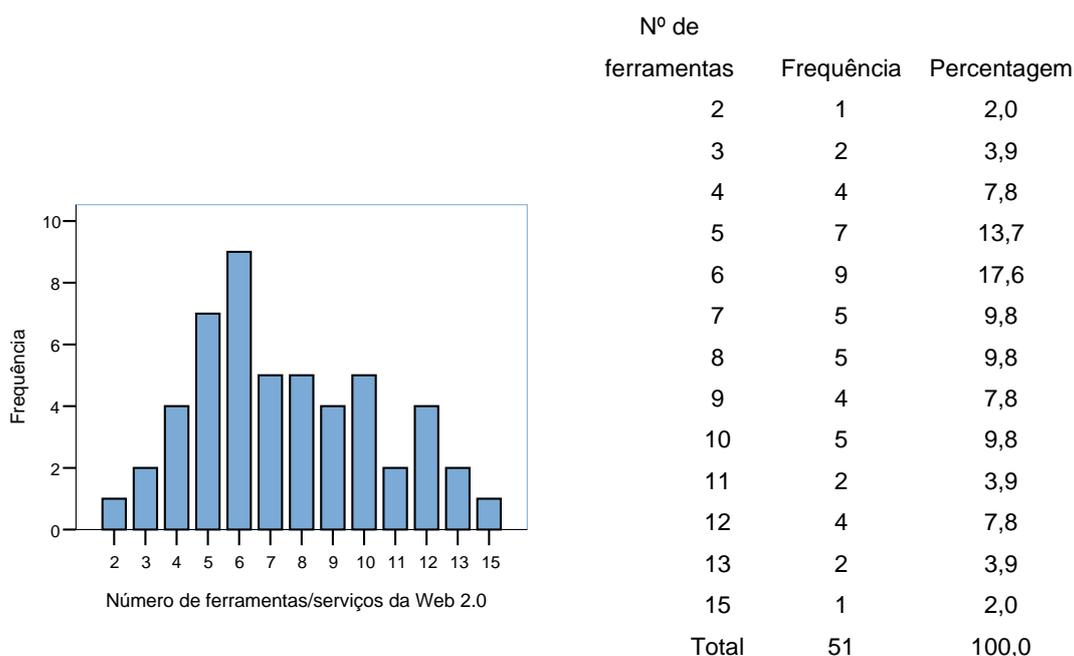
existir uma correlação entre a facilidade de acesso à informação e materiais que as novas tecnologias proporcionam e a frequência com que os professores bibliotecários as utilizam. Os livros, estudos e revistas sobre o assunto, assim como a formação especializada, não sendo de tão fácil acesso, são modalidades utilizadas com menor frequência.

4.2. Conhecimento das ferramentas e serviços da Web 2.0

Os professores bibliotecários conhecem ferramentas e serviços da Web 2.0?

Concluimos, pelos dados recolhidos, que os professores bibliotecários inquiridos não são alheios à nova realidade marcada pela proliferação recente de ferramentas e serviços da Web 2.0. De um leque variado de ferramentas e serviços apresentados (15), que incluem funcionalidades como a construção de conteúdos, a partilha de recursos, a recuperação e organização da informação e a possibilidade de interacção entre os utilizadores, os inquiridos revelam familiaridade com um número assinalável de recursos.

Gráfico 9: Número de ferramentas/serviços da Web 2.0 familiares aos professores bibliotecários

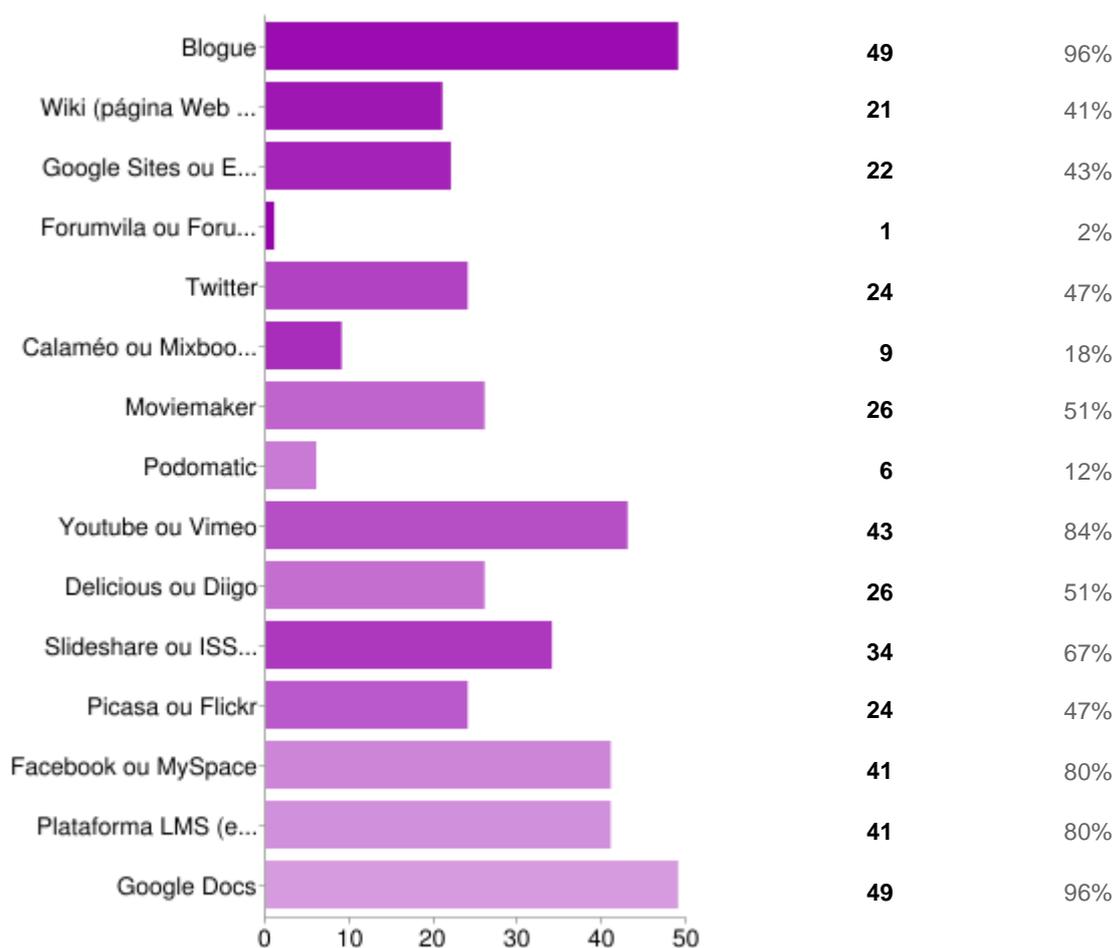


Dos 51 professores bibliotecários nenhum desconhece a totalidade das ferramentas e serviços apresentados, apesar de apenas um afirmar ter conhecimento de todos. O quadro, como podemos verificar pelo gráfico 9, é, portanto, muito amplo: existe um número reduzido de professores bibliotecários (7) que se revela familiarizado com apenas 4 ou menos ferramentas ou serviços da Web 2.0 e um grupo de 14 docentes que afirma conhecer 10 ou mais ferramentas e serviços dos 15 apresentados. A maioria (58,7%), porém, está familiarizada apenas com cerca de metade dos 15 recursos apresentados: dos 51 professores, o maior número (9) conhece 6 ferramentas, seguido de um grupo de 7, que conhece 5 ferramentas ou serviços.

Uma análise mais detalhada do tipo de ferramentas e serviços que são familiares aos professores bibliotecários (gráfico 10) permite-nos organizar o nível de familiaridade em três grupos:

1. No primeiro grupo incluímos 5 tipos de ferramentas /serviços: o blogue, o GoogleDocs, o YouTube ou Vimeo, o Facebook ou MySpace e a plataforma Moodle, que são familiares a mais de dois terços dos inquiridos;
2. No segundo, incluímos 7 tipos de ferramentas/serviços: o SlideShare ou ISSUU ou Scribd, o Delicious ou Diigo, o Movie Maker, o Twitter, o Picasa ou Flickr, o GoogleSite ou EasySites ou MySites e a *Wiki*, familiares a mais ou menos metade dos inquiridos;
3. No terceiro grupo incluímos 3 ferramentas/serviços: o Calaméo ou Mixbook ou Myebook, O Podomatic e o Forumvila ou Forumeiros, do conhecimento apenas de uma percentagem mínima de professores bibliotecários: 9 conhecem as ferramentas para fazer livros digitais, 6 estão familiarizadas com a ferramenta para produzir *podcasts* e apenas uma pessoa afirma conhecer os fóruns apresentados.

Gráfico 10: Tipo de ferramentas/serviços da Web 2.0 familiares aos professores bibliotecários



A análise dos dados não nos permite afirmar que os docentes inquiridos revelam maior ou menor conhecimento global de ferramentas/serviços utilizados a) na construção de conteúdos, b) para partilha de recursos, c) para recuperação e organização da informação ou d) para a interacção com o utilizador, porque os recursos que têm essas funcionalidades repartem-se pelos três grupos de nível de conhecimento das ferramentas/serviços. Por exemplo, as ferramentas Calaméo, Mixbook ou Myebook, que servem para criar e partilhar conteúdos são conhecidas por um número pequeno de professores; porém, o blogue, que também tem os mesmos objectivos, é do conhecimento da quase totalidade dos inquiridos.

Podemos, porém, afirmar que as três ferramentas menos conhecidas (ferramentas para fazer livros digitais, audiolivros e para estabelecer interacção) são, de acordo com a literatura científica (Coutinho, 2009; Larson, 2009), ferramentas com

enormes potencialidades para desenvolver simultaneamente competências de leitura e de escrita. O seu desconhecimento poderá ter implicações nas acções desenvolvidas pelos professores bibliotecários, como analisaremos em ponto posterior.

A informação recolhida sobre a familiaridade dos professores bibliotecários com as ferramentas e serviços Web 2.0 não nos permite retirar ilações sobre as razões implícitas nos resultados apresentados. Uma vez que o nosso objectivo não se prende tanto com o nível de conhecimento das ferramentas e serviços, antes com a sua utilização ao serviço da promoção da leitura recreativa, não houve preocupação, da nossa parte, em tentar averiguar sobre as razões de maior ou menor conhecimento dos mesmos.

Poder-se-á, eventualmente, estabelecer alguma ligação entre 1) o nível de conhecimento revelado pelos professores bibliotecários e o tempo de vida da ferramenta/serviço: o blogue, que existe desde 1997, é a ferramenta mais familiar aos professores bibliotecários; 2) a sua popularidade junto da comunidade educativa ou da sociedade em geral: o Facebook, apesar de ser recente, é a rede social mais popular neste momento, sendo que 80% dos professores inquiridos também afirmam conhecê-la; 3) o nível de utilização na instituição educativa: a plataforma Moodle, porque amplamente divulgada nas escolas portuguesas, é também conhecida por 41 professores; ou mesmo 4) a formação em relação a determinada ferramenta: o acompanhamento que fazemos, no terreno, do grupo de professores bibliotecários do estudo permite-nos ter informação de que o GoogleDocs, por exemplo, foi uma ferramenta abordada em contexto formativo pela quase totalidade dos professores bibliotecários. Uma reflexão mais aprofundada sobre estas questões ultrapassa, porém, o âmbito do estudo aqui apresentado.

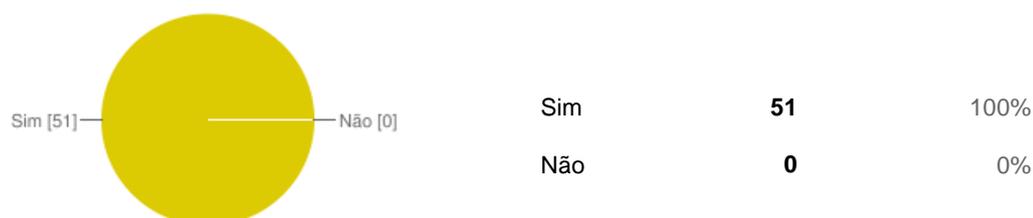
4.3. Utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa

As bibliotecas escolares estão a utilizar as ferramentas/os serviços da Web 2.0 ao serviço da promoção da leitura recreativa?

A promoção da leitura recreativa é valorizada pela totalidade dos professores bibliotecários, que a incluem como estratégia no plano de acção ou no plano de actividades da biblioteca escolar, como pudemos constatar anteriormente. O gráfico 11 não deixa margem para dúvidas, uma vez que 100% dos inquiridos confirma que a

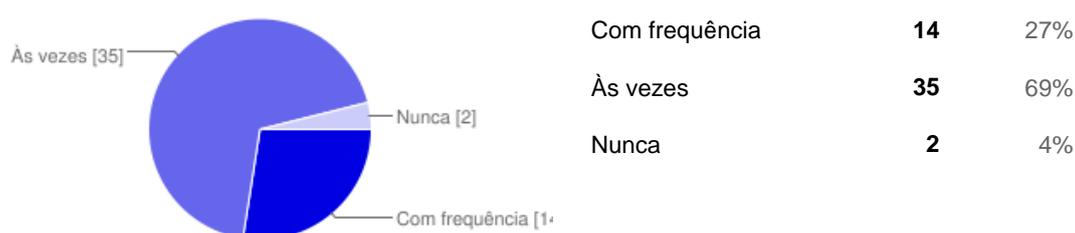
promoção da leitura recreativa é consubstanciada na realização de actividades com ela relacionadas.

Gráfico 11: Desenvolvimento de actividades de promoção da leitura recreativa



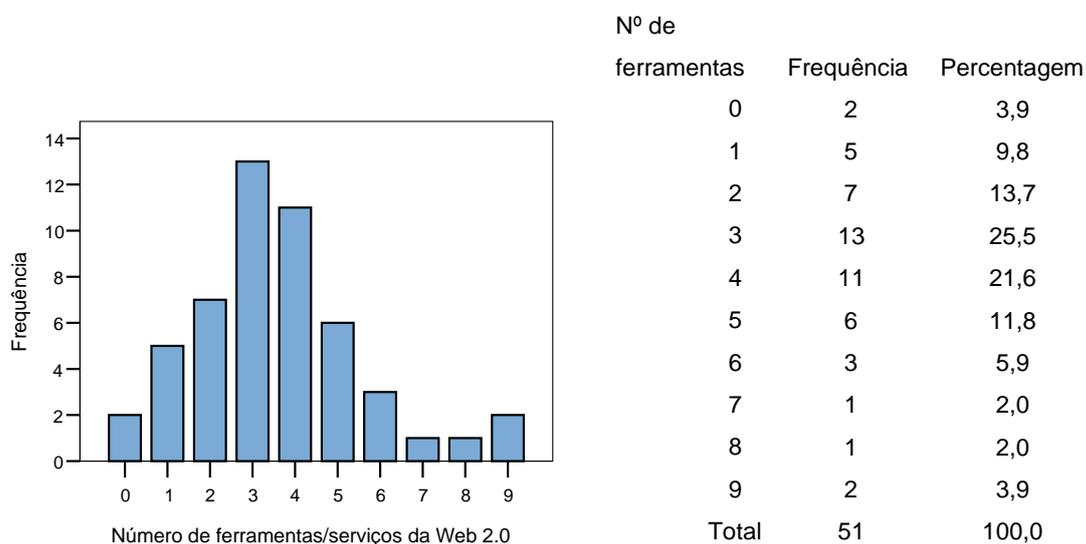
Os dados recolhidos, no âmbito deste estudo, permitem-nos concluir que as novas tecnologias são utilizadas pelo professor bibliotecário em algumas das actividades que se reportam à promoção da leitura recreativa. Quando auscultados sobre a frequência de utilização das novas tecnologias neste campo (gráfico 12), 96% dos inquiridos afirmam recorrer a estes dispositivos: a maioria (69%), porém, fá-lo apenas às vezes e uma percentagem com menor significado (27%) utiliza-as com frequência.

Gráfico 12: Grau de frequência de utilização das ferramentas/serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa



O gráfico 13 deixa-nos perceber que das 15 ferramentas/serviços apresentados, 7 professores bibliotecários (13,7%) utilizam 1 ou nenhuma ferramenta ao serviço da promoção da leitura recreativa, 7 docentes (13,8%) utilizam 6 ou mais ferramentas e a grande maioria (78,6%) utiliza entre 2 a 5 ferramentas.

Gráfico 13: Número de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa



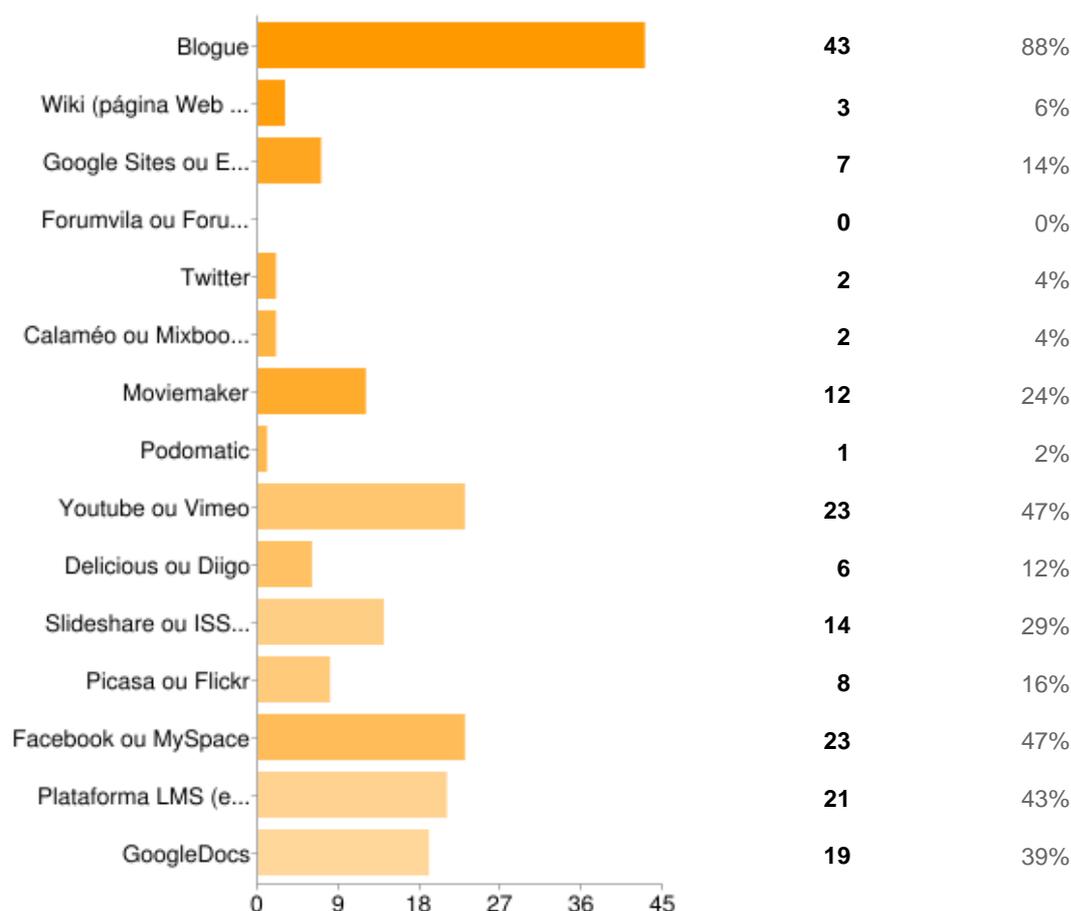
Tendo em conta o leque variado de situações em que as novas tecnologias podem ser utilizadas e as potencialidades de cada uma de acordo com as diferentes situações (Iglesia & García, 2009), como analisámos inicialmente, estes dados conduzem-nos a uma reflexão sobre a forma como estão a ser utilizadas pelos professores bibliotecários inquiridos, aspecto que abordaremos com profundidade numa questão posterior deste estudo.

4.4. Tipologia de ferramentas e serviços da Web 2.0 mais utilizados

Quais são as ferramentas/serviços da Web 2.0 mais utilizados pelos professores bibliotecários no âmbito da promoção da leitura recreativa?

O gráfico 14 dá-nos uma visão clara das ferramentas/serviços da Web 2.0 que os professores bibliotecários utilizam na promoção da leitura recreativa.

Gráfico 14: Tipo de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa



Verificamos que:

1. Dentro do grupo de ferramentas/serviços mais utilizados se incluem o blogue, o YouTube ou Vimeo, o Facebook ou MySpace, a plataforma Moodle e o GoogleDocs, por ordem decrescente, encontrando um paralelo com as ferramentas/serviços que são familiares aos professores bibliotecários, pois estes cinco recursos, embora não pela mesma ordem, são também os que são familiares a um maior número de docentes. O blogue está amplamente divulgado, já que é usado por 88% dos inquiridos. As restantes 4 ferramentas/serviços deste grupo são utilizados apenas por 30% a 40% dos professores.
2. O SlideShare ou ISSUU ou Scribd, o Movie Maker, o Delicious ou Diigo, o Picasa ou Flickr, o GoogleSite ou EasySites ou MySites são utilizados por 10% a 30% dos professores bibliotecários.

3. As ferramentas menos utilizadas em actividades de promoção da leitura recreativa são também aquelas que os professores bibliotecários identificaram como as menos conhecidas (o Calaméo ou Mixbook ou Myebook, O Podomatic e o Forumvila ou Forumeiros), mas crescem a *Wiki* e o Twitter, que são apenas utilizados por 3 e 2 pessoas respectivamente. Portanto, um terço das ferramentas/serviços apresentados tem uma utilização praticamente nula.

A resposta à pergunta elaborada neste ponto requer também uma análise das situações de promoção da leitura em que as ferramentas são utilizadas. Para podermos fazer uma leitura mais fácil do quadro que se segue (quadro 8), necessária à interpretação desta questão, reproduzimos as situações de promoção da leitura identificadas na pergunta 15 (quadro 7), a base da informação do quadro 8.

Quadro 7: Situações de promoção da leitura recreativa em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizados

Nº	Situações de promoção da leitura recreativa em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizados
1	Divulgação de novas aquisições
2	Divulgação de actividades realizadas no âmbito da promoção da leitura
3	Sugestão de leituras
4	Solicitação de sugestões de aquisições
5	Promoção da leitura de livros em formato digital
6	Organização de clubes de leitores
7	Produção de livros
8	Produção de filmes
9	Dramatização de textos
10	Dinamização de sessões de leitura
11	Utilização das ferramentas/serviços como plataforma de expressão escrita por parte dos alunos
12	Dinamização de fóruns de discussão sobre leitura de diferentes tipos de texto
13	Organização de sítios relevantes
14	Conhecimento do perfil de utilizador
15	Outra

Observamos, pois, que do grupo de ferramentas/serviços da Web 2.0 mais utilizados pelos professores bibliotecários e já identificados (blogue, o YouTube ou Vimeo, o Facebook ou MySpace, a plataforma Moodle e o GoogleDocs), o blogue, para além de ser a ferramenta mais familiar aos professores bibliotecários (é conhecida por 49 dos 51 professores bibliotecários) e a mais utilizada (43 docentes referem a sua utilização), é também aquela que é referida como sendo utilizada em maior número de situações (14). Esta utilização será alvo de reflexão mais adiante.

Quadro 8: Ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados em diferentes situações de promoção da leitura recreativa

Ferramentas/serviços	Situações de promoção da leitura recreativa/frequência														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Blogue	33	34	33	8	19	7	1	2	3	12	17	7	18	4	0
Wiki	2	2	3	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	0
Google Sites/Easy Sites	2	1	3	3	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Forumvila/Forumeiros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Twitter	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Calaméo/Mixbok/Myebook	0	0	0	0	0	0	7	0	1	1	2	0	0	0	0
Movie Maker	1	2	0	0	0	0	1	9	1	2	0	0	0	0	0
Podomatic	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0
YouTube/ Vimeo	0	4	0	0	4	0	0	3	0	2	0	0	0	0	0
Delicious/Diigo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0
SlideShare/ISSUU/Scribd	2	3	1	1	1	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0
Picasa/Flickr	0	4	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Facebook /MySpace	8	16	12	1	8	2	2	0	1	3	2	1	1	1	0
Plataforma	6	12	9	4	7	3	1	0	1	3	9	6	9	5	0
GoogleDocs	1	2	2	2	1	1	0	0	1	2	3	0	0	1	0
Outra	0	12	8	8	7	2	3	3	2	4	2	2	6	1	0

O Facebook ou o MySpace, a plataforma Moodle e o GoogleDocs são também utilizados num elevado número de situações (13), verificando-se, portanto uma analogia entre o nível de utilização das ferramentas/serviços e as situações de promoção da leitura em que são utilizadas. Uma maior utilização de uma determinada

ferramenta corresponde, quase sempre, a uma utilização variada da mesma numa série de situações de promoção da leitura recreativa.

De entre este grupo, o YouTube (ou o Vimeo) é a ferramenta/serviço que não encontra correspondência com o que acabámos de referir, uma vez que a sua utilização faz-se apenas em 4 situações, precisamente as mais adequadas ao seu uso (Iglesia & García, 2009): divulgação de actividades realizadas no âmbito da promoção da leitura, promoção da leitura de livros em formato digital, produção de filmes e dramatização de textos.

No grupo de ferramentas/serviços menos utilizados (o Calaméo ou Mixbook ou Myebook, O Podomatic, Forumvila ou Forumeiros, a *Wiki* e o Twitter) verifica-se também o mesmo tipo de analogia, ou seja, elas são pouco utilizadas e num número reduzido de situações. O Calaméo ou Mixbook ou Myebook e o Podomatic são utilizados em 4 e 3 situações respectivamente, para as situações adequadas, de acordo com a literatura sobre o assunto (Coutinho, 2009; Iglesia & García, 2009; Larson, 2009): produção de livros, produção de filmes, dramatização de textos, dinamização de sessões de leitura e como plataforma de expressão escrita por parte dos alunos. A sua utilização, porém, é demasiado reduzida no leque dos inquiridos (2 pessoas utilizam as ferramentas para fazer livros digitais e 1 utiliza a ferramenta para fazer *podcasts*), o que não tem expressão significativa na população do estudo.

O Twitter e o Forumvila ou Forumeiros não são utilizados em nenhuma situação, apesar de 2 pessoas terem referido a utilização do Twitter na pergunta 14.1. Tal facto pode ser explicado pela falta de consistência na resposta, uma vez que os inquiridos não indicaram outra situação em que essa ferramenta pudesse ser utilizada, apesar da possibilidade de o fazerem.

A *wiki* é a única ferramenta do grupo à qual não se aplica o raciocínio anterior. Apesar de ser utilizada apenas por 3 professores bibliotecários, ela é rentabilizada num grande número de situações (6), o que confirma as suas potencialidades no âmbito da promoção da leitura recreativa, conforme analisado pela literatura científica (Tarasiuk, 2010). Ela é utilizada para divulgar novas aquisições, dar a conhecer actividades realizadas no âmbito da promoção da leitura, sugerir leituras, dinamizar sessões de leitura, desenvolver a expressão escrita por parte dos alunos e organizar sítios relevantes.

A resposta à questão inicialmente colocada não se esgota no conteúdo aqui apresentado, porque a mesma está relacionada com a pergunta seguinte e com a forma como as ferramentas/serviços são utilizados. Uma interpretação mais completa e profunda será, portanto, encontrada nas respostas às questões que se seguem.

4.5. Relação entre o grau de conhecimento e o de utilização das novas tecnologias

É possível encontrar uma relação entre o conhecimento que os professores bibliotecários detêm das ferramentas/serviços da Web 2.0 e a sua utilização ao serviço da promoção da leitura?

Esta pergunta permite-nos analisar a questão sob vários pontos de vista. Em primeiro lugar, é clara a constatação de que os professores bibliotecários do estudo conhecem mais ferramentas/serviços da Web 2.0 do que aqueles que utilizam ao serviço da promoção da leitura recreativa. Como já analisámos anteriormente (gráfico 9), 14 docentes conhecem entre 10 a 15 ferramentas do total das apresentadas (15), o que não devemos considerar despidendo. Porém, quando se trata de as utilizar em situação de promoção da leitura recreativa, verificamos que a maioria utiliza até 5 dessas ferramentas; apenas 7 professores bibliotecários rentabilizam 6 ou mais, até um máximo de 9 ferramentas, em actividades relacionadas com a promoção da leitura recreativa (cf. gráfico 13).

Em segundo lugar, como podemos verificar pela análise do quadro 9, existe, em termos gerais, uma relação directa entre o conhecimento que os professores detêm das ferramentas e a utilização que fazem das mesmas, ainda que por enquanto não analisemos as situações específicas de utilização. A lista das ferramentas/serviços hierarquizada por nível de familiaridade permite verificar praticamente total analogia com a lista de nível de utilização na promoção da leitura.

Podemos constatar que as cinco ferramentas/serviços que são mais familiares aos professores bibliotecários são também aqueles que são mais utilizados na promoção da leitura recreativa. Com excepção do GoogleDocs, que é bastante mais conhecido e menos utilizado, todas as outras ferramentas/serviços podem ser hierarquizados de forma similar aos da listagem dos que são familiares aos docentes.

É pertinente verificar, porém, que a percentagem de professores que afirma conhecer as ferramentas/serviços e aquela que, de facto, as utiliza é muito diferente. Se excluirmos o blogue, que para além de ser a ferramenta mais familiar, é também a mais utilizada, como já apontámos, todas as outras ferramentas são utilizadas por menos de 50% dos professores. No caso das ferramentas que são mais conhecidas dos docentes, pouco mais de metade faz uso efectivo das mesmas (o YouTube é familiar a 43 docentes e utilizado por 23, o Facebook é conhecido por 41 e utilizado por 23, a plataforma Moodle é conhecida por 41 e utilizada por 21).

Quadro 9: Ferramentas/serviços da Web 2.0 familiares aos professores bibliotecários e utilizados na promoção da leitura recreativa

	Ferramentas/serviços que são familiares		Ferramentas/serviços utilizados na promoção da leitura recreativa	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Blogue	49	96%	43	88%
GoogleDocs	49	96%	19	39%
YouTube/ Vimeo	43	84%	23	47%
Facebook /MySpace	41	80%	23	47%
Plataforma	41	80%	21	43%
Slide share/ISSUU/Scribd	34	67%	14	29%
Delicious/Diigo	26	51%	6	12%
Movie Maker	26	51%	12	24%
Twitter	24	47%	2	4%
Picasa/Flickr	24	47%	8	16%
Google Sites/Easy Sites/...	22	43%	7	14%
<i>Wiki</i>	21	41%	3	6%
Calaméo/Mixbook/Myebook	9	18%	2	4%
Podomatic	6	12%	1	2%
Forumvila/Forumeiros	1	2%	0	0%

A análise permite-nos ainda constatar que existem situações em que a diferença é, de facto, muito significativa. O Delicious ou Diigo, o Twitter, o Picasa ou Flickr e a *Wiki* parecem ser do conhecimento de mais ou menos metade dos professores, mas apenas um terço ou menos as utiliza. O Twitter, sistema de *microblogging*, do conhecimento de 24 pessoas, é utilizado apenas por 2.

Se fizermos uma observação mais minuciosa, constatamos ainda que o quadro é, de facto, muito diversificado, mas permite estabelecer uma relação directa entre o conhecimento que os professores detêm das ferramentas e a sua utilização (tabela 8).

Tabela 8: Relação entre o nº de ferramentas/serviços Web 2.0 que são familiares aos professores e o nº dos que são utilizados na promoção da leitura recreativa

		14.1. Nº de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizadas na promoção da leitura recreativa										Total	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
13. Nº de ferramentas/serviços da Web 2.0 familiares	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	
	4	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	
	5	1	0	2	2	0	2	0	0	0	0	7	
	6	0	1	1	1	3	1	2	0	0	0	9	
	7	0	0	1	3	1	0	0	0	0	0	5	
	8	0	0	2	0	1	0	1	1	0	0	5	
	9	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	4	
	10	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0	5	
	11	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	
	12	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	4	
	13	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	
	15	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
	Total		2	5	7	13	11	6	3	1	1	2	51

Constatamos, mais uma vez, que os professores utilizam tendencialmente menos ferramentas do que aquelas que dizem conhecer, embora se verifiquem sempre casos de docentes que fazem uso pleno das ferramentas que conhecem.

Estas constatações levantam questões relacionadas com o perfil do professor bibliotecário, mediador do leitor neste século XXI. Se, por um lado, existe uma valorização, por parte dos docentes que desempenham funções de professor bibliotecário, em relação à utilização das tecnologias como estratégia para conquistar o leitor da sociedade actual e um conhecimento das ferramentas/serviços Web 2.0, que apesar de tudo não é despreciando (quase 60% dos inquiridos revelam familiaridade com metade das 15 ferramentas apresentadas), por outro, o seu uso efectivo parece ficar ainda aquém do expectável, se tivermos em conta a grande percentagem de professores que valoriza a utilização das ferramentas/serviços da Web 2.0 na promoção da leitura.

O presente estudo não nos permite ficar a saber, com rigor, quais as razões pelas quais as ferramentas/serviços Web 2.0 não são mais utilizados na promoção da leitura, o que representa uma limitação do mesmo. As entrevistas lavadas a cabo, permitem-nos, porém, vislumbrar alguns motivos, que deverão, eventualmente, merecer a atenção da comunidade científica em posteriores investigações, dado a temática ser, de facto, ainda emergente.

Se, por um lado, não podemos excluir dos motivos da não utilização a hipótese de algumas das ferramentas e serviços da Web 2.0 não servirem os propósitos do modo como imaginamos que o possam fazer, por outro, não podemos dissociar a não utilização das ferramentas na promoção da leitura recreativa de uma formação adequada nesta área. Os dados parecem revelar-nos que o conhecimento que os professores bibliotecários têm das novas tecnologias poderá ser pouco profundo e pouco consolidado, impedindo a utilização das mesmas.

Atentemos nos seguintes excertos de dois professores entrevistados, ao exprimirem-se em relação à divulgação da informação e sugestão de leituras através das tecnologias e à razão pela qual não produziram livros digitais:

E verificamos que, no que dizia respeito às famílias e aos encarregados de educação, quando eles respondiam aos inquéritos sobre as actividades que a biblioteca fazia ou sobre o que a biblioteca tinha... notava-se ali uma enorme... Portanto, [a informação] não chegava à maior parte da comunidade, não chegava à maior parte dos encarregados de educação que são, no nosso caso, ainda muito info-excluídos. E tivemos necessidade de diversificar os suportes de divulgação e, em consequência disso, criámos as páginas dos livros e a página da biblioteca no jornal escolar. [...] Isso mostrou-nos que não chegava, que a Internet não chegava. (Anexo IV, Escola H, p. 9, 260-270)

Nós gostávamos de ter dito que as ferramentas digitais sozinhas chegavam para fazer a divulgação. É mentira, não chegam, ponto! Tivemos de utilizar o jornal, porque elas não chegavam. (*idem*, p.24, 750-752)

Em abono da verdade, acho que funciona mais as nossas recomendações pessoais, aqui (*sorriso*)... aqui no terreno: vir aqui, sugerir e dizer: “Olha...” e recomendar através da sinopse e pedir ao aluno que escolha. Eu acho que funciona mais, porque acho que há sempre a parte afectiva, a parte humana que eu acho que funciona sempre, não é? O facto de a informação aparecer no blogue pode não ser suficiente. Muitas vezes o nosso entusiasmo, quando estamos a recomendar um livro, é... Acho que funciona melhor. (Anexo IV, Escola A, p. 5, 135-141)

Fizemos as primeiras experiências numa ferramenta, também partilhada numa formação anterior, com o [...], que eu não me lembro agora como se chamava, mas que tinha um problema. É que nós fizemos o livro digital, mas depois não fomos capazes de perceber como é que aquilo se podia... publicar, exactamente. [...] Neste momento, descobrimos que nós vamos conseguir fazer isto com o Myebook [...] Não me pareceu uma ferramenta muito difícil. Eu já conhecia a ferramenta, já tinha feito algumas experiências, mas depois são aquelas coisas... a gente experimenta, mas depois há algumas dúvidas: “E agora? Como é que se muda isto?” (Anexo IV, Escola H, p. 25, 802-819)

Estamos, pois, perante uma situação que requer alguma reflexão futura. Por um lado, parece-nos que os professores bibliotecários entrevistados focaram um aspecto muito importante, relacionado com o possível fascínio à volta das tecnologias e apontaram razões válidas para preferirem uma abordagem aos assuntos de forma mais tradicional, evitando uma utilização gratuita das mesmas. Por outro, os dados sugerem que o conhecimento que os docentes afirmam deter das novas tecnologias não encontra paralelo nas competências digitais necessárias ao perfil do profissional que pretende desempenhar em pleno as funções requeridas e de resto, por si próprio, elencadas como sendo essenciais na sociedade do século XXI.

4.6. Relação entre o conceito de promoção de leitura recreativa e a utilização das novas tecnologias

Existe alguma relação entre o conceito que o professor bibliotecário tem de promoção da leitura recreativa e a utilização das novas tecnologias?

Dado tratar-se de um estudo de caso, envolvendo apenas 51 professores bibliotecários, o mesmo tem limitações relacionadas com a impossibilidade de generalizar e de obter dados de maior alcance. Tendo consciência das referidas limitações, as ilações apresentadas dizem, portanto, respeito apenas à população do nosso estudo.

Quando auscultados sobre a percepção que têm de leitura recreativa, os professores bibliotecários revelaram uma opinião muito equivalente. De entre um leque de cinco opções, que passamos a transcrever para melhor compreensão do gráfico que se segue, 94% identificaram a mesma.

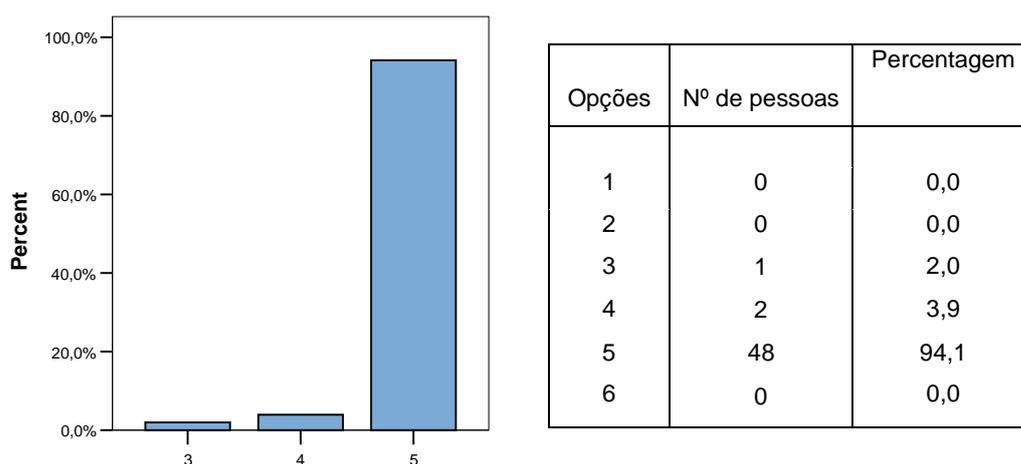
Conceitos de promoção de *promoção de leitura recreativa* identificados no gráfico:

1. Práticas que visam a criação de hábitos de leitura autónoma de textos literários em suporte impresso
2. Práticas que visam a criação de hábitos de leitura autónoma de textos literários em suporte impresso e/ou suporte electrónico
3. Práticas que visam a criação de hábitos de leitura autónoma de textos literários e/ou textos não literários em suporte impresso

4. Práticas que visam a criação de hábitos de leitura autónoma de textos literários e/ou textos não literários em suporte impresso e/ou em suporte electrónico
5. Práticas que visam a criação de hábitos de leitura autónoma de diferentes tipos de textos (texto literário, texto não literário, imagem estática, imagem dinâmica) em diferentes suportes

Verificamos, pois, que a quase totalidade dos docentes inquiridos tem uma percepção do conceito de *promoção de leitura recreativa* bastante abrangente, privilegiando práticas que visam a criação de hábitos de leitura autónoma de diferentes tipos de textos em diferentes suportes (Anstey & Bull, 2006). Apenas 1 pessoa associa as práticas de promoção de leitura recreativa ao suporte impresso e 2 limitam o tipo de texto e o tipo de suporte (gráfico 15).

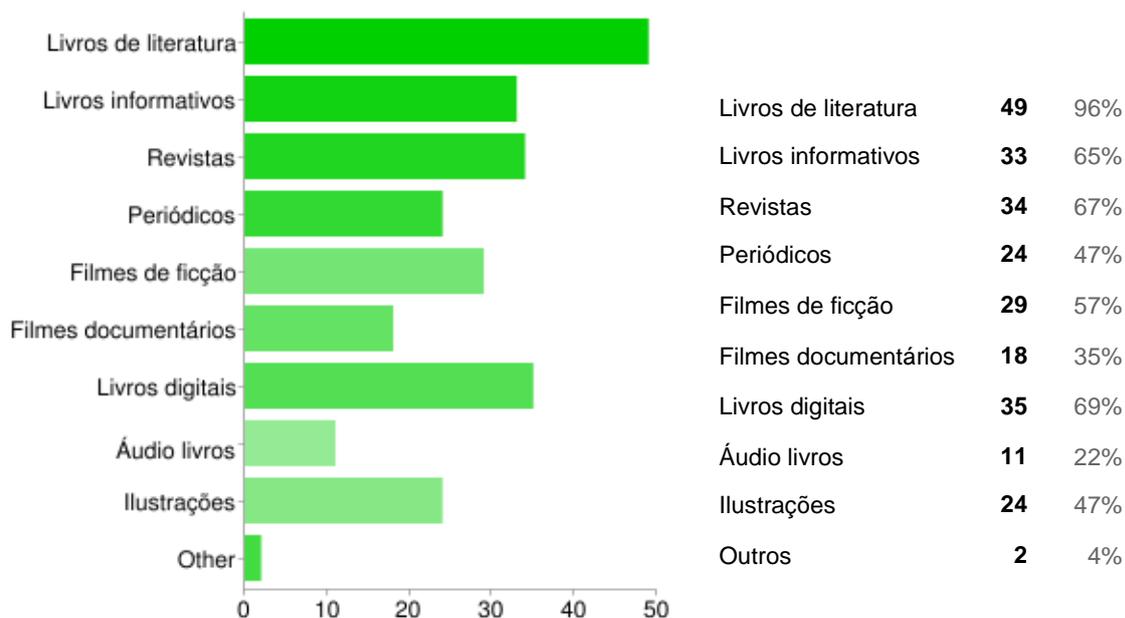
Gráfico 15: Conceito de *promoção de leitura recreativa*



Esta constatação está, de resto, em consonância com a posição que os mesmos revelaram ao manifestarem opinião sobre a importância da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa (48 consideram a utilização importante ou muito importante). Um conceito mais abrangente de práticas de promoção da leitura, que subentende um conceito também alargado do que se considera, hoje, texto e do suporte em que o mesmo pode ser apresentado (Anstey & Bull, 2006), pressupõe, de acordo com a nossa posição ao longo deste estudo, a inclusão das novas tecnologias nessas práticas, na perspectiva de se desenvolverem nos alunos competências que ultrapassam as tradicionais competências de leitura em suporte impresso.

A posição dos professores bibliotecários, no que concerne ao conceito que têm de promoção de leitura recreativa, é também corroborada por dados recolhidos através da pergunta 12.1., ao lhes ser solicitada opinião sobre os recursos que utilizam na promoção da leitura recreativa (gráfico 16).

Gráfico 16: Recursos utilizados na promoção a leitura recreativa



Constatamos que os professores bibliotecários utilizam uma grande variedade de recursos, que incluem diferentes tipologias de texto e suportes diversos, desde o livro de literatura até ao filme de ficção ou ao audiolivro. Apesar do livro de literatura sobressair, o que consideramos natural ao falar de promoção de leitura recreativa (Krashen, 2004), verificamos que são utilizados, de forma bastante significativa, recursos que implicam a utilização das novas tecnologias para serem lidos. Se a utilização dos audiolivros parece ser ainda algo tímida, o mesmo não podemos afirmar dos livros digitais que são utilizados por quase 70% dos professores bibliotecários.

A possibilidade de fazer comparações dentro do grupo de estudo, com o fim de verificar com maior pormenor a relação entre o conceito de promoção de leitura recreativa e a utilização das novas tecnologias, é limitada pelo facto de a quase totalidade dos respondentes (48) exprimirem uma opinião equivalente. Essa análise, como se pode verificar pelo quadro 10, fica vazia de sentido pela pouca expressão que tem: apenas 3 docentes têm um conceito de promoção da leitura recreativa mais restrito. Contudo, consideramos que, na globalidade, o facto de a opinião dos

professores bibliotecários sobre o conceito de promoção de leitura recreativa ser muito coincidente, permite, igualmente, uma leitura válida, que a seguir apresentamos.

Quadro 10: Relação ente o conceito de promoção e leitura e a utilização das novas tecnologias

Nº de professores	Conceito de promoção da leitura recreativa menos abrangente	Nº de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura	Opinião sobre o papel das tecnologias na promoção da leitura
1	Conceito 3	3	Muito importante
1	Conceito 4	3	Importante
1	Conceito 4	3	Não respondeu

Podemos, pois, afirmar que, em termos gerais, a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa está associada ao conceito abrangente que os professores bibliotecários têm, não apenas de texto, mas de práticas de literacia. A utilização das novas tecnologias, como vimos anteriormente, apesar de poder ficar aquém do expectável, se atendermos à atitude de valorização das mesmas pelos docentes, é uma realidade nas bibliotecas escolares abrangidas pelo estudo, já que 49 dos 51 inquiridos afirmam utilizá-las (cf. gráfico 12). A utilização algo parca por parte de alguns docentes, bem como a forma de utilização das ferramentas, requer um olhar mais pormenorizado, que teremos a seguir.

4.7. Modo de utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa

Como é feita a utilização das ferramentas/serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa?

A utilização das novas tecnologias ao serviço da promoção da leitura implica, por um lado, uma visão clara dos objectivos a atingir e das competências de literacia a desenvolver nos alunos, enquadrada na visão estratégica do professor bibliotecário (Eisenberg, 2002) e, por outro, o domínio das competências digitais por parte deste, de modo a poder operacionalizar essa visão.

No quadro 2, elaborado com base na revisão da literatura sobre a temática (Bastos, 1999; Cerrillo, 2002; Krashen, 2004; Doiron, 2005, 2008; Anstey & Bull, 2006; Atwell, 2007; Prole, 2008), elencámos um conjunto de factores críticos de sucesso que

caracterizam as funções do professor bibliotecário com perfil para o desempenho das funções exigidas no contexto actual.

Desse conjunto de factores críticos de sucesso fazem parte situações indutoras de boas práticas no âmbito da promoção da leitura recreativa com recurso às novas tecnologias. A essas situações estão subjacentes os princípios que orientaram a nossa reflexão em torno da temática e que podem ser abreviadas como a seguir referimos. O professor bibliotecário do século XXI:

- Tem consciência da multiplicidade de literacias que é necessário desenvolver no aluno, nativo digital;
- Assume um conceito abrangente de leitura e de práticas que a promovem;
- Reconhece as potencialidades das ferramentas /serviços Web 2.0 no desenvolvimento das literacias múltiplas através da leitura recreativa;
- Desenha situações concretas de optimização das novas tecnologias no contacto com o utilizador;
- Planifica actividades que envolvem o aluno directamente no desenvolvimento das literacias múltiplas;
- Actua de forma sistemática.

Os professores bibliotecários abrangidos pelo presente estudo foram confrontados com um conjunto de situações, sobre as quais deveriam exprimir o nível de frequência do uso das tecnologias, o que nos fornece informação sobre o modo como as estão a utilizar.

O primeiro aspecto a realçar, e já por nós referido na análise do gráfico 12, tem a ver o carácter sistemático de utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa. Verificamos que 65% dos professores bibliotecários afirma que as utiliza às vezes e que apenas 26%, mais ou menos um quarto dos inquiridos, o faz de forma regular. Este aspecto pode conduzir à leitura de que os professores bibliotecários ainda não integram o uso das novas tecnologias nas suas práticas correntes de promoção da leitura, optando por uma utilização esporádica. A avaliar pela relevância que as práticas sistemáticas de promoção de leitura, neste caso com recurso às novas tecnologias, têm no sucesso e eficácia das mesmas, como nos é demonstrado pela literatura (Bastos, 1999; Cerrillo, 2002; Prole, 2008), podemos afirmar que as práticas dos professores bibliotecários neste âmbito poderão ter um efeito ainda pouco sustentado no desenvolvimento das competências dos alunos.

Ao serem auscultados sobre a frequência com que utilizam as ferramentas nas situações concretas que lhes foram apresentadas, os mesmos fornecem informação

mais precisa sobre esta questão. De um conjunto de 14 situações de promoção da leitura recreativa, baseadas um pouco nas actividades apresentadas por Posnaliec, mas passíveis de serem desenvolvidas com recurso às novas tecnologias, os professores bibliotecários identificam 10, no máximo, como sendo realizadas de forma frequente, sendo que existem 4 situações, que podem variar de acordo com o professor bibliotecário, em que essa utilização frequente nunca ocorre (tabela 9). Apesar de 45 docentes, como podemos observar na mesma tabela, afirmarem utilizar algumas tecnologias de forma frequente em algumas situações de promoção da leitura recreativa, a grande maioria fá-lo apenas num máximo de 5 situações. Existem, portanto, outras 5 situações de leitura nas quais o recurso frequente às novas tecnologias é feito por muito poucas pessoas e 4, como já dissemos, em que nunca é feito.

Tabela 9: Número de situações, no âmbito da promoção da leitura, em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizados de forma frequente

Nº de situações de promoção da leitura	Frequência	Percentagem
0	6	11,8
1	7	13,7
2	11	21,6
3	8	15,7
4	8	15,7
5	7	13,7
6	1	2,0
7	1	2,0
9	1	2,0
10	1	2,0
Total	51	100,0

Se estabelecermos uma comparação com as situações em que os professores bibliotecários utilizam as novas tecnologias de forma ocasional, verificamos, porém, que o número de professores que as utiliza dessa forma é maior (49) e que os mesmos desenvolvem esporadicamente um maior leque de actividades (13 entre as 14 apresentadas), cobrindo praticamente a totalidade das situações apresentadas (tabela 10).

Tabela 10: Número de situações, no âmbito da promoção da leitura, em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizadas de forma ocasional

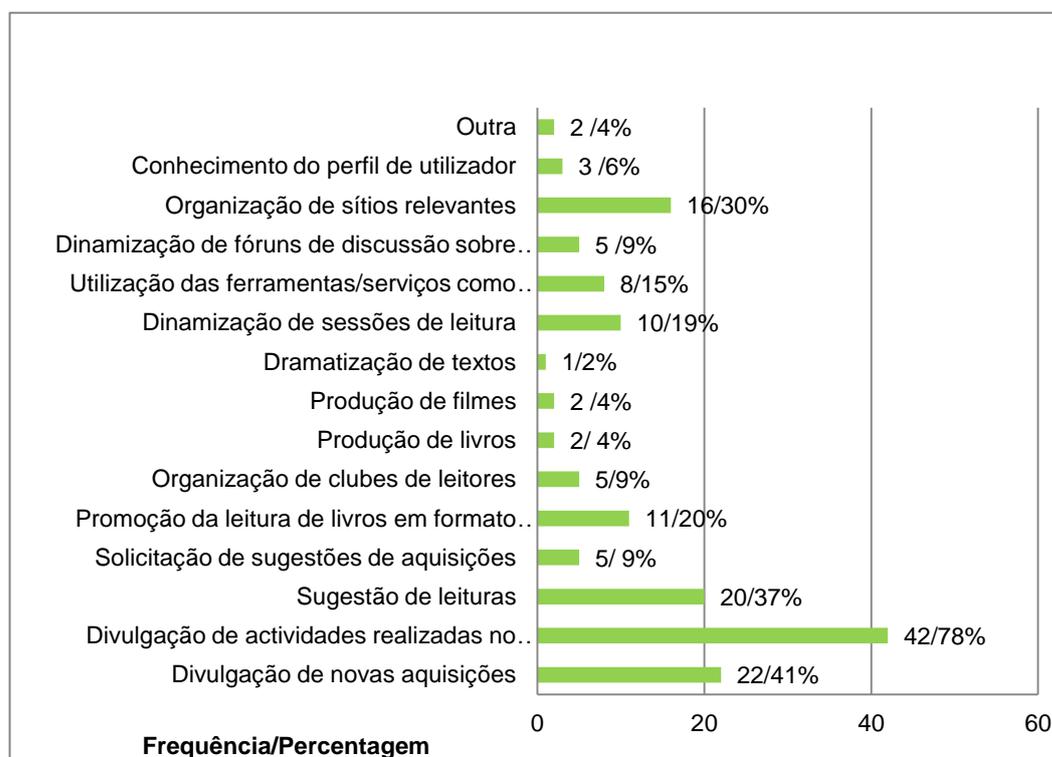
Nº de situações de promoção da leitura	Frequência	Percentagem
0	2	3,9
2	1	2,0
3	3	5,9
4	1	2,0
5	5	9,8
6	4	7,8
7	4	7,8
8	10	19,6
9	7	13,7
10	4	7,8
11	3	5,9
12	6	11,8
13	1	2,0
Total	51	100,0

Um olhar atento sobre o tipo de situações de promoção da leitura recreativa que são desenvolvidas pelos professores bibliotecários de forma frequente com recursos às novas tecnologias dá-nos informação relevante sobre o assunto.

Como podemos verificar pelo gráfico 17, das catorze situações apresentadas, apenas uma merece o envolvimento frequente de mais de 50% dos professores bibliotecários, que é a divulgação de actividades realizadas no âmbito da promoção da leitura. A divulgação de novas aquisições, a sugestão de leituras e a organização de sítios relevantes, ou seja, as actividades incluídas na animação de informação, no conceito de Poslaniec (2005) são actividades desenvolvidas frequentemente com recurso às novas tecnologias por menos de 50% dos docentes, mas por um número com algum significado (entre 30% a 41%).

Em contrapartida, a organização de clubes de leitores, a produção de livros e de filmes, a dramatização de textos ou a dinamização de fóruns de discussão sobre a leitura de diferentes tipos de texto, actividades incluídas na animação responsabilizadora e de aprofundamento (Poslaniec, 2005) são actividades desenvolvidas com frequência, de forma muito residual. Cada uma destas actividades é desenvolvida por um número de 5 docentes, no máximo, ou seja, 9% dos professores bibliotecários que afirmam utilizar as novas tecnologias ao serviço da promoção da leitura com frequência.

Gráfico 17: Situações, no âmbito da promoção da leitura, em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizadas de forma frequente



Tendo em linha de conta os pressupostos teóricos sobre o correcto uso das tecnologias em situações de aprendizagem, ainda que informal, como o pode ser a aprendizagem em torno de actividades de leitura recreativa (Bales, 2001; Lee, 2005; Larson, 2009; Tarasiuk, 2010), podemos afirmar que os professores bibliotecários que estão a utilizar as tecnologias de forma frequente fazem, sobretudo, um uso unilateral das mesmas. Divulgar actividades, organizar sítios de interesse, fazer sugestões de leituras ou publicitar novas aquisições decorrem das funções do dia-a-dia do professor bibliotecário, exigindo pouco ou nenhum envolvimento por parte do aluno.

As actividades que mais se adequam ao desenvolvimento das literacias múltiplas, ao contacto com diferentes tipologias de texto, à ampliação de destrezas várias, entre as quais, as digitais, à tomada de posições críticas e responsabilizadoras (Anstey & Bull, 2006; Poslaniec, 2005) como o podem ser o envolvimento na leitura através da realização audiolivros, de livros digitais ou de filmes, da produção de *podcasts* ou da discussão sobre leituras em diferentes formatos através dos fóruns (Larson, 2009), não merecem ainda uma atenção frequente por parte dos professores bibliotecários, quando nos reportamos ao uso das novas tecnologias.

Tal facto poderá estar associado, como já referimos anteriormente, ao domínio que os docentes ainda não detêm de ferramentas específicas, necessárias para a concretização destas actividades ou à pouca valorização que atribuem a algumas ferramentas, em detrimento de actividades consideradas mais convencionais. A professora bibliotecária da Escola H, por exemplo, explica os motivos pelos quais não considera a utilização dos fóruns de discussão uma mais-valia para a promoção da leitura:

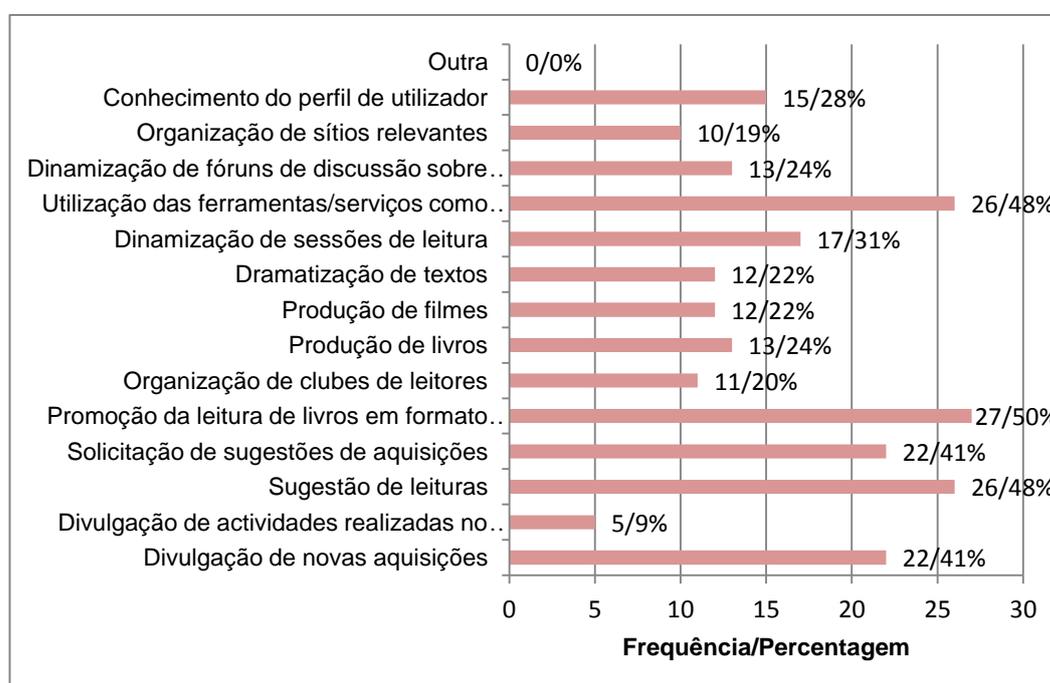
É a minha opinião sobre os fóruns... é que eles não têm grande sucesso. [...] Isto põe, no entanto, um problema. Só se pode discutir aquilo que se conhece ou se sabe e no que diz respeito à leitura, eh... isso seria... e nós vemos isso no Concurso Nacional de Leitura. Isto é, o Concurso Nacional de Leitura propõe um livro... Há 70 alunos inscritos, não há 70 livros. E só faz sentido fazer uma discussão em tempo útil, porque eu não posso ler agora e depois daqui a um mês leio outro. [...] Portanto, o que acontece nesses fóruns de leitura tem a ver com o pragmatismo. Como é que a [...] vai pôr alunos a discutir o mesmo livro, se eles não têm livros para ler ao mesmo tempo? Vão discutir o quê? [...] Porque isso teoricamente é fantástico. Teoricamente vamos discutir o livro, depois da discussão vamos fazer um comentário pessoal. Quer dizer, mas a [...] vai discutir um livro e fazer um comentário sobre o *Milagrário Pessoal*, quando acabou de ler o *Milagrário Pessoal*. Não vai ficar à espera que eu demore um mês para ler e que o outro demore mais um mês para ler. (Anexo IV, Escola H, p. 17-18, 523- 583)

Não obstante o que foi referido, devemos afirmar que algumas boas práticas se deixam adivinhar neste mosaico de tonalidades diversas. Embora o número de professores bibliotecários não seja significativo, verifica-se que existe, por parte de alguns, a preocupação em utilizar de forma frequente as novas tecnologias para a realização de algumas actividades que visam o desenvolvimento de competências diversas nos alunos. São exemplo disso, a promoção da leitura de livros em formato digital (11 docentes), a dinamização de sessões de leitura (10 docentes) ou a utilização das ferramentas/serviços como plataforma de expressão escrita por parte dos alunos (8 docentes), aspectos que serão alvo de análise mais aprofundada na questão 10 deste capítulo.

O que acabámos de proferir ganha ainda mais sentido se verificarmos que a utilização ocasional das novas tecnologias é feita por mais professores bibliotecários e em mais situações, como já referimos. Apesar do recurso às tecnologias não ser frequente, a sua utilização ocasional, por parte de alguns docentes (cf. gráfico 18), é significativa num conjunto variado de situações, pressupondo, muitas delas, o envolvimento activo dos alunos.

Situações que elencámos anteriormente como não sendo dinamizadas com frequência pelos professores bibliotecários – e que se constata serem as mais apropriadas para o desenvolvimento de competências múltiplas no âmbito da leitura recreativa com recurso às novas tecnologias, como o são a dinamização de fóruns de discussão, a construção de livros, de filmes, a dramatização de textos ou a organização de clubes de leitores – merecem, porém, o empenho ocasional de cerca de um quarto dos docentes inquiridos.

Gráfico 18: Situações, no âmbito da promoção da leitura, em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizadas de forma ocasional



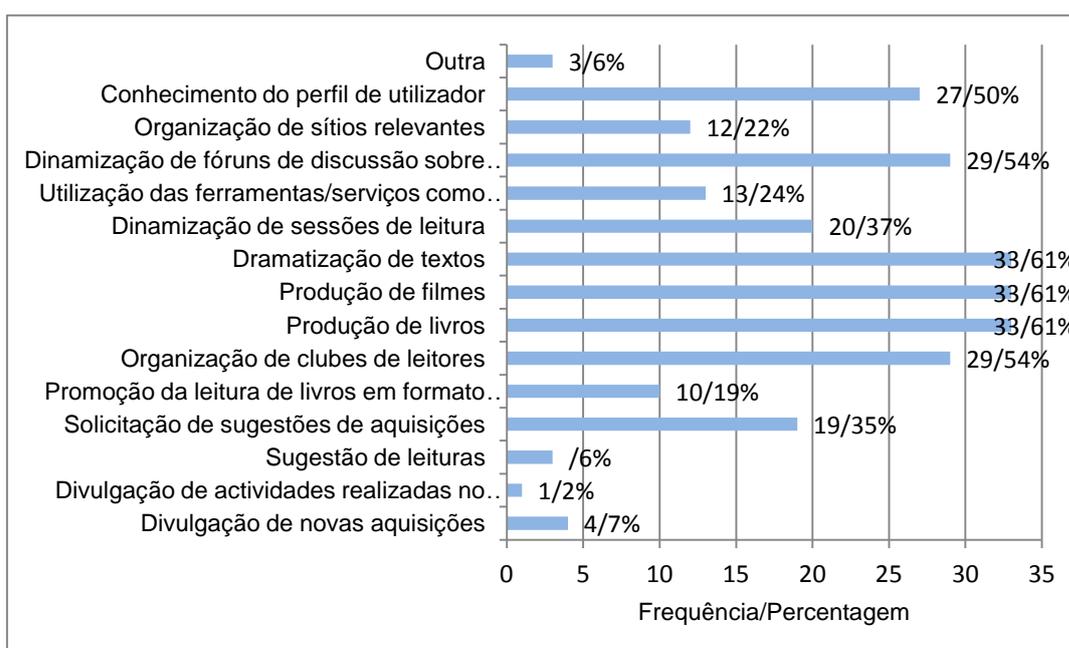
É de realçar, neste contexto, que as situações já anteriormente referidas como sendo desenvolvidas com frequência por um número algo significativo de professores bibliotecários, merecem novamente algum destaque, uma vez que o número de docentes envolvidos, ainda que de forma ocasional, é de 50% no caso da promoção da leitura de livros em formato digital, de 48% no caso da utilização das ferramentas como plataforma do desenvolvimento da expressão escrita por parte dos alunos, e de 31% no caso da dinamização de sessões de leitura. Contabilizando as situações em que os professores bibliotecários dinamizam este tipo de actividades com frequência e ocasionalmente, verificamos que a promoção da leitura de livros em formato digital é concretizada por 38 docentes (70%), a utilização das ferramentas e serviços da Web

2.0 como forma de expressão escrita por parte dos alunos é feita por 34 professores bibliotecários (63%) e a dinamização de sessões de leitura por 27 (50%).

Se a promoção da leitura de livros em formato digital poderá não exigir do aluno um total envolvimento (o que nem sempre corresponde à verdade, porque este pode actuar de forma mais passiva ou interagir com o texto de diversas formas, como nos relatam autores por nós citados na primeira parte do estudo (Coutinho, 2009; Larson, 2009), já a utilização das novas tecnologias como plataforma de desenvolvimento da escrita por parte dos alunos ou a dinamização de sessões de leitura pressupõem deste uma interacção com o texto e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências múltiplas, associadas ao acto de leitura (Poslaniec, 2005; Larson, 2009).

A utilização das novas tecnologias não é, todavia, rentabilizada sempre da melhor forma, como pudemos constatar anteriormente. O gráfico 19 deixa perceber os pontos críticos apontados, já que as situações descritas como sendo pouco dinamizadas com recurso às tecnologias (organização de clubes de leitores, construção de livros e filmes, dramatização de textos e dinamização de fóruns de discussão) sobressaem agora no gráfico que identifica as situações em que as tecnologias nunca são utilizadas.

Gráfico 19: Situações, no âmbito da promoção da leitura, em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 nunca são utilizadas



Dentro desses pontos críticos, incluímos também duas situações que ainda não foram objecto de análise. A solicitação de sugestões de leituras e o conhecimento do perfil do utilizador surgem como situações que 35% e 50% dos professores bibliotecários, respectivamente, nunca desenvolvem com recurso às novas tecnologias.

Se tivermos em conta que uma das mais-valias das ferramentas e serviços da Web 2.0 se prende com o estabelecimento de interacção que as mesmas proporcionam entre os utilizadores (O'Reilly, 2005), dentro de âmbitos previamente definidos, podemos considerar que o professor bibliotecário, ao não valorizar a sua utilização para estes fins, está a subaproveitar oportunidades de promoção da leitura.

De acordo com autores citados neste estudo (Asselin & Doiron, 2005; Atwell, 2007) um aspecto importante da promoção da leitura recreativa é o conhecimento do perfil do leitor que se pretende conquistar e fidelizar, assim como o seu envolvimento nas sugestões de aquisições, já que o respeito pelas preferências do leitor pode ser associado ao sucesso da promoção da leitura junto do mesmo. A não utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 para conhecer melhor o perfil dos nativos digitais, como os próprios professores bibliotecários reconhecem que os alunos de hoje são, pode significar o não-alinhamento de estratégias aos fins desejados.

O cruzamento entre o número de ferramentas e serviços da Web 2.0 que são utilizados em situações de promoção da leitura e o número de situações em que as mesmas são utilizadas de forma frequente ou ocasionalmente (tabela 11), dá-nos uma ideia global do tipo de utilização que os professores bibliotecários fazem destes recursos.

Verificamos que a maioria dos professores (42, ou seja, 84%) utiliza apenas entre 2 a 5 ferramentas das 15 apresentadas, mas que alguns o fazem num número elevado de situações, diversificando, possivelmente, a utilização e optimizando as potencialidades de cada uma, como analisaremos de seguida. Constatamos também que os professores que utilizam menos ferramentas, o fazem tendencialmente em menos situações de promoção da leitura, assim como quem utiliza mais ferramentas o faz numa diversidade grande de situações.

Tabela 11: Relação entre o n.º de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa e o n.º de situações em que são utilizadas

N.º de ferramentas utilizadas na promoção da leitura	N.º de situações em que as ferramentas/serviços são utilizados na promoção da leitura de forma frequente e ocasional													Total
	0	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
1	0	1	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	5
2	0	0	2	0	1	0	2	2	0	0	0	0	0	7
3	0	0	1	0	1	2	1	3	1	2	1	1	0	13
4	0	0	0	0	1	2	1	1	3	1	0	2	0	11
5	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	1	0	0	6
6	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	3
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Total	2	1	3	1	5	4	4	10	7	4	3	6	1	51

O quadro 11, onde as ferramentas e serviços da Web 2.0 aparecem organizados por ordem decrescente de utilização, de acordo com dados constantes no quadro 9, anteriormente apresentado, permite-nos uma análise mais aprofundada do modo como cada uma das ferramentas é utilizada.

Verifica-se que o blogue, a plataforma Moodle, o Facebook ou o GoogleDocs são utilizados por muitos professores num elevado número de situações. Esta utilização ampla pode justificar-se pelo facto de estas ferramentas agregarem em si um conjunto elevado de funcionalidades (Iglesia & García, 2009). Por um lado, poderíamos pensar que a sua utilização num elevado número de situações de promoção da leitura recreativa corresponde sempre a uma optimização das mesmas. Por outro, esta aceção não corresponde completamente à verdade, na medida em que muitas situações com significado associadas à promoção da leitura recreativa, como o podem ser a produção de livros, de filmes, a dramatização de textos, a dinamização de fóruns de discussão ou a organização de sítios relevantes requerem a utilização de ferramentas mais específicas. A não utilização destas ferramentas, como já referimos, invalida a realização de trabalho neste âmbito.

Quadro 11: Ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados em diferentes situações de promoção da leitura recreativa, organizados por ordem decrescente

Ferramentas/serviços	Situações de promoção da leitura recreativa														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1º Blogue	33	34	33	8	19	7	1	2	3	12	17	7	18	4	0
2º YouTube/ Vimeo	0	4	0	0	4	0	0	3	0	2	0	0	0	0	0
3º Facebook /MySpace	8	16	12	1	8	2	2	0	1	3	2	1	1	1	0
4º Plataforma	6	12	9	4	7	3	1	0	1	3	9	6	9	5	0
5º GoogleDocs	1	2	2	2	1	1	0	0	1	2	3	0	0	1	0
6º Slide share/ISSUU/Scribd	2	3	1	1	1	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0
7º Movie Maker	1	2	0	0	0	0	1	9	1	2	0	0	0	0	0
8º Picasa/Flickr	0	4	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
9º Google Sites/Easy Sites	2	1	3	3	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
10º Delicious/Diigo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0
11º Wiki	2	2	3	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	0
12º Calaméo/Mixbook/ME	0	0	0	0	0	0	7	0	1	1	2	0	0	0	0
13º Podomatic	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0
14º Twitter	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15º Forumvila/Forumeiros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16º Outra	0	12	8	8	7	2	3	3	2	4	2	2	6	1	0

Legenda:

- | | |
|--|---|
| 1. Divulgação de novas aquisições | 9. Dramatização de textos |
| 2. Divulgação de actividades realizadas no âmbito da promoção da leitura | 10. Dinamização de sessões de leitura |
| 3. Sugestão de leituras | 11. Utilização das ferramentas/serviços como plataforma de expressão escrita por parte dos alunos |
| 4. Solicitação de sugestões de aquisições | 12. Dinamização de fóruns de discussão sobre leitura de diferentes tipos de texto |
| 5. Promoção da leitura de livros em formato digital | 13. Organização de sítios relevantes |
| 6. Organização de clubes de leitores | 14. Conhecimento do perfil de utilizador |
| 7. Produção de livros | 15. Outra |
| 8. Produção de filmes | |

Para confirmar o que dissemos, vejamos este exemplo: enquanto no caso das ferramentas para produzir livros digitais e filmes (Calaméo/Mixbook/Myebook e o

Movie Maker) se verifica que os professores bibliotecários, apesar de não serem em número significativo, as utilizam especificamente para esse fim, no caso dos marcadores sociais (ferramentas para organizar sítios em linha), verifica-se a não utilização do Delicious ou do Diigo, serviços com grandes potencialidades, em detrimento da organização dos sítios de relevo noutras ferramentas como o blogue ou a plataforma. Tal facto está relacionado com o desconhecimento dos serviços, como pudemos constatar anteriormente e confirmamos pelas palavras do professor bibliotecário da escola A:

Bem... Inicialmente, quando criei, quando se criou o blogue, eu desconhecia que havia o Diigo e o Delicious e outras ferramentas do género. E, então, tentei estruturar por... as páginas... por Departamentos e com essas recomendações. Agora, que tenho conhecimento e dada a formação que estou a fazer [...] já temos o Diigo. (Anexo IV, Escola A, p.4, 107-111)

Em termos gerais, e procurando responder de forma sucinta à questão que elaborámos, podemos concluir que:

- Os professores bibliotecários não rentabilizam ainda da melhor forma algumas ferramentas e serviços da Web 2.0 ao serviço da promoção da leitura recreativa, uma vez que desconhecem ferramentas essenciais para proporcionarem o envolvimento dos alunos em práticas de leitura que os aproximem de textos de tipologia diversa e lhes permitam o desenvolvimento de literacias múltiplas (Anstey & Bull, 2006);
- A maioria utiliza as ferramentas e serviços da Web 2.0 sobretudo de forma esporádica;
- O envolvimento dos mesmos em dinâmicas que visam a utilização das ferramentas ao serviço de situações variadas de promoção da leitura recreativa é, porém, uma realidade, em cujo seio já é possível identificar boas práticas, como analisaremos posteriormente.

4.8. Factores que influenciam a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa

Os factores como formação de base do professor bibliotecário, formação contínua na área das bibliotecas escolares/ TIC, a idade ou experiência do professor

bibliotecário influenciam a forma como as novas tecnologias são utilizadas ao serviço da promoção da leitura?

a) Relação entre a formação académica e a utilização das novas tecnologias

O grupo de professores bibliotecários abrangido pelo estudo em causa é, como apontámos anteriormente, constituído maioritariamente por professores de grupos disciplinares do ramo das Línguas (cf. tabela 2), sendo que os mesmos representam quase 50% do total (25 em 51). Os professores do 1º ciclo (11), de Ciências Sociais e Humanas (9) e de Ciências Naturais e Exactas (6) constituem os restantes 50%.

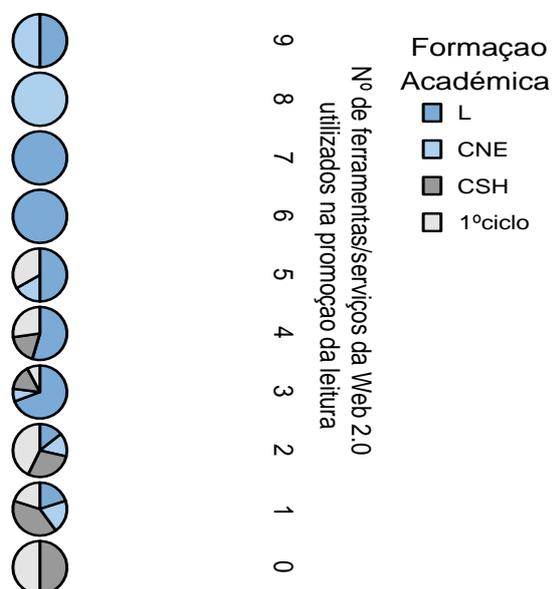
A população em estudo não permite a extracção de conclusões rigorosas no que concerne ao estabelecimento de uma relação entre a formação académica dos professores bibliotecários e a utilização que fazem das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa. Porém, é possível afirmar que existe uma utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 mais consistente por parte dos professores do grupo de Línguas. Se, por um lado, os professores pertencentes a este grupo estão representados em maioria e esse facto tem de ser tomado em consideração na análise feita, por outro, existem dados concretos que confirmam a nossa opinião de que a utilização das novas tecnologias feita por estes docentes é mais sustentada.

Tabela 12: Relação entre a formação académica e o nº de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa

		Nº de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizadas na promoção da leitura recreativa										Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
.Formação Académica	L	0	1	1	9	6	3	3	1	0	1	25
	CNE	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	6
	CSH	1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	9
	1ºciclo	1	1	3	1	3	2	0	0	0	0	11
Total		2	5	7	13	11	6	3	1	1	2	51

Como podemos verificar pelos dados recolhidos (tabela 12), o número de docentes que utiliza um número mais elevado de ferramentas e serviços da Web 2.0 pertence ao grupo disciplinar de Línguas (5 docentes utilizam entre 6 a 9 ferramentas), sendo que no grupo dos docentes do 1º ciclo e de Ciências Sociais e Humanas os professores utilizam todos menos de 6 ferramentas. Os docentes que não utilizam qualquer tipo de ferramentas pertencem também a estes grupos (gráfico 20).

Gráfico 20 - Relação entre a formação académica e o nº de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa



Uma análise mais pormenorizada permite-nos verificar, também, que do grupo total de professores bibliotecários que utilizam as ferramentas/serviços Web 2.0 com frequência (14 em 51), 12 deles, ou seja, cerca de 86% pertencem ao grupo disciplinar de Línguas (tabela 13). Acrescentamos ainda que os 4 professores bibliotecários entrevistados, identificados como sendo aqueles que desenvolvem actividades mais consolidadas, pertencem todos ao Departamento de Línguas.

Tabela 13: Relação entre a formação académica e a frequência de utilização das ferramentas/serviços Web 2.0

	Com frequência	Às vezes	Nunca
L	12	13	
CNE	1	5	
CSH	1	7	1
1ºciclo		10	1

b) Relação entre a formação contínua e a utilização das novas tecnologias

Os professores bibliotecários abrangidos pelo estudo têm sobretudo formação contínua na área das bibliotecas (cf. tabela 3). Com excepção de 6 docentes que têm grau de doutor, de mestre ou de pós-graduado na área da gestão da informação,

ciências documentais, bibliotecas escolares ou promoção e mediação da leitura, 65% dos professores bibliotecários têm entre 100 a 300 horas de formação (cf. gráfico 3).

Os dados mostram que, em geral, não existe uma relação directa entre a formação na área das bibliotecas escolares e a utilização das novas tecnologias ao serviço da promoção da leitura.

Apesar de o número dos professores que têm formação superior na área das bibliotecas ser muito reduzido (13,8%) e isso impedir analogias precisas, uma leitura atenta dos dados permite-nos verificar que esta formação acrescida não se traduz na utilização das novas tecnologias ao serviço da promoção da leitura recreativa. A análise da tabela 14 deixa perceber que, do grupo de professores bibliotecários que utilizam as novas tecnologias na promoção da leitura recreativa, apenas 1 entre os 6 que têm formação superior nesta área as utiliza com frequência.

Tabela 14: Relação entre a formação na área das bibliotecas escolares e o nível de frequência de utilização das novas tecnologias

		Nível de frequência de utilização das novas tecnologias			Total
		Com frequência	Às vezes	Nunca	
Formação na área das bibliotecas escolares	GI/CD/BE	0	1	0	1
	FC	13	30	2	45
	GI/CD/BE + FC	1	3	0	4
	PL + FC	0	1	0	1
Total		14	35	2	51

Legenda:

GI/CD/BE – Grau académico de doutor, mestre ou pós-graduado na área da gestão da Informação/Ciências Documentais/Bibliotecas Escolares

FC – Formação Contínua na área das Bibliotecas Escolares

PL – Grau académico de doutor, mestre ou pós-graduado na área da Promoção e Mediação da Leitura

Se analisado o número de ferramentas que os professores utilizam, verifica-se também uma grande dispersão, não sendo clara a relação entre os que têm menos horas de formação e a utilização de menor número de ferramentas (tabela 15): entre os 28 docentes que têm apenas entre 0-200 horas de formação, existem 15 que utilizam 4 ou mais ferramentas. Constatamos, também, que dos quatro professores

identificados como desenvolvendo melhores práticas, dois deles têm apenas entre 100-200 horas de formação na área das bibliotecas escolares.

Tabela 15: Relação entre a formação contínua na área das bibliotecas escolares e a utilização das ferramentas na promoção da leitura

Formação contínua em BE	Nº de ferramentas utilizadas na promoção da leitura recreativa										Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
0 - 100	0	0	1	2	2	1	1	0	1	0	8
100 - 200	1	2	1	6	4	4	2	0	0	0	20
200 - 300	0	2	2	4	3	1	0	0	0	1	13
+ 300	1	1	2	1	2	0	0	1	0	1	9
Total	2	5	6	13	11	6	3	1	1	2	50

Da mesma forma também é impossível estabelecer relações entre a formação na área das tecnologias da informação e comunicação e a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura. Um número limitado de professores bibliotecários tem formação acrescida na área das tecnologias da informação (3 no tal de 51 professores), como pudemos verificar na tabela 4, anteriormente apresentada. Dos 48 professores que têm formação contínua, constata-se uma utilização muito diversificada do número de ferramentas, não se verificando correspondência entre o número de ferramentas utilizadas na promoção da leitura e o número de horas de formação na área das tecnologias (tabela 16).

Tabela 16: Relação entre a formação contínua em TIC e a utilização das ferramentas na promoção da leitura

Formação contínua em TIC	Nº de ferramentas utilizadas na promoção da leitura recreativa										Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	9		
0 - 50	1	1	0	4	1	1	2	0	0	10	
50 - 100	0	2	4	4	4	3	1	0	1	19	
100 - 150	1	1	2	4	4	0	0	1	0	13	
+ 150	0	1	1	0	2	1	0	0	1	6	
Total	2	5	7	12	11	5	3	1	2	48	

Tabela 17: Relação entre a formação contínua em TIC e o nível de frequência de utilização das novas tecnologias na promoção da leitura

		Nível de frequência de utilização das novas tecnologias			Total
		Com frequência	Às vezes	Nunca	
Formação Contínua na área das TIC	0 -50	2	7	1	10
	50 -100	4	15	0	19
	100 - 150	5	7	1	13
	+ de 150	2	4	0	6
Total		13	33	2	48

O mesmo é verdadeiro para a frequência com que as novas tecnologias são utilizadas na promoção da leitura recreativa: o uso frequente das mesmas não está directamente relacionado com o número de horas de formação na área da tecnologia da informação e comunicação (tabela 17). Do leque de professores que as utiliza com frequência, uns têm apenas entre 0-50 horas de formação, enquanto outros têm mais de 150.

Estes dados permitem-nos duas leituras. Por um lado, é possível que a formação na área das novas tecnologias ministrada no âmbito da formação contínua não tenha sido, até ao momento, muito direccionada para a utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0, dado o cariz recente das mesmas, e esse facto se repercute no presente estudo. Ou seja, a formação na área das novas tecnologias, ao não contemplar a utilização das ferramentas da Web 2.0, acaba por não ter repercussão no uso que os professores bibliotecários fazem das mesmas na promoção da leitura recreativa. Vejamos o que pensa um professor entrevistado:

Falava-se em Internet e pouco mais do que isso. E na altura eu fiz, fiz exactamente essa formação e nessa formação houve um Encontro com especialistas internacionais que vieram falar da Web 2.0. Eu confesso que foi a primeira vez que ouvi falar nesse conceito e nas comunidades de práticas e nas... nos blogues ao serviço de qualquer coisa de pedagógico e de positivo. [...] mas também nunca houve, em termos de Centros de Formação. (Anexo IV, Escola H, p. 2, 50-90)

Por outro, se tivermos por base as opiniões emitidas pelos quatro professores bibliotecários, que consideram a formação relevante para a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa, e o facto de que algumas ferramentas não são utilizadas, porque são desconhecidas, podemos considerar que a formação é, de facto, determinante, mas não necessariamente a formação contínua formal, considerada no questionário, como atesta o professor da Escola H.

Ninguém nos perguntou se sabíamos, se sabíamos fazer. Portanto, evidentemente que houve uma ou duas sessões em que nós fomos para uma sala, os professores bibliotecários (era só para professores bibliotecários), fomos todos para uma sala e ensinaram-nos como se faz, não é? Eu tenho por hábito apontar tudo, daqui fui para aqui e isso foi importante porque eu fui obrigada, compelida a fazer. [...] Eu costumo dizer... eu fiz pouca formação institucional. Fiz o Moodle e agora tenho feito estas pequenas formações... mas tive que ter muita formação em exercício. Porque, de facto, é porque a RBE pede que se ponha tudo lá, é porque o PNL pede que se ponha tudo lá. (Anexo III, p.3, 77-93)

c) Relação entre a experiência e a idade e a utilização das novas tecnologias

A grande parte dos professores bibliotecários inquiridos (cf. gráfico 2) tem poucos anos de experiência no cargo de professor bibliotecário ou coordenador de bibliotecas escolares (43% tem entre 0 - 3 anos de experiência).

Ao procurarmos estabelecer uma relação entre os anos de experiência e a utilização das ferramentas e serviços Web 2.0 na promoção da leitura recreativa, percebemos que não existe uma relação directa entre o número de anos de experiência ao serviço das bibliotecas escolares e o uso das novas tecnologias.

Não são os professores com menos experiência, aqueles que usam as ferramentas com menos frequência, nem os que diversificam menos o número de ferramentas, como se pode observar nas tabelas 18 e 19. De entre os 14 professores bibliotecários que utilizam as novas tecnologias com frequência, 6 deles têm entre 0 e 3 anos de experiência; dos 23 professores que têm entre 0-3 anos de experiência, 13 deles utilizam 4 ou mais ferramentas na promoção da leitura. Do grupo de 4 professores bibliotecários entrevistados e identificados como os que desenvolvem melhores práticas, 2 têm entre 0 - 3 anos de experiência.

Tabela 18: Relação entre a experiência e o nível de frequência de utilização das novas tecnologias

		Nível de frequência de utilização das novas tecnologias			Total
		Com frequência	Às vezes	Nunca	
Anos de experiência	0 - 3	6	16	1	23
	4 - 7	3	10	1	14
	8 -11	5	6	0	11
	12 ou +	0	3	0	3
Total		14	35	2	51

Tabela 19: Relação entre a experiência e o nº de ferramentas utilizadas

		Número de ferramentas utilizadas na promoção da leitura										Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Anos de experiência	0 - 3	1	0	3	6	5	3	3	0	1	1	23
	4 - 7	1	4	2	1	5	1	0	0	0	0	14
	8-11	0	0	2	5	1	2	0	0	0	1	11
	12 +	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	3
Total		2	5	7	13	11	6	3	1	1	2	51

Também não é possível estabelecer uma relação precisa entre a idade e o uso das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa. Verifica-se, pela análise dos dados da tabela 20, que a maioria (30 professores bibliotecários) utiliza entre 3 a 5 ferramentas da Web 2.0 e que esses professores têm idades muito diferentes. Constatamos que nenhum dos professores bibliotecários mais jovens utiliza apenas 1 ou 2 ferramentas, mas isso pode ficar a dever-se ao facto de também se apresentarem em menor número.

Tabela 20: Relação entre a idade e o nº de ferramentas utilizadas

		Número de ferramentas utilizadas na promoção da leitura										Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Idade	30 - 39	0	0	0	2	3	2	2	0	0	0	9
	40 - 49	0	3	4	6	5	2	1	1	1	0	23
	igual ou superior a 50	2	2	3	5	3	2	0	0	0	2	19
Total		2	5	7	13	11	6	3	1	1	2	51

Se atentarmos nos dados da tabela 21, verificamos que a relação entre a idade e a experiência e o número de ferramentas utilizado também não se verifica de forma clara. De facto, apenas 2 professores com mais anos de experiência e mais idade utilizam mais de 6 ferramentas no conjunto dos 49 que fazem utilização das mesmas.

Estas constatações permitem-nos concluir que não existe uma relação directa entre a experiência, a idade ou a formação contínua (formal) dos professores bibliotecários, quer seja na área das novas tecnologias, quer seja na área das bibliotecas, e a utilização que os mesmos fazem das ferramentas e serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa

Tabela 21: Relação entre a experiência, a idade e o nº de ferramentas utilizadas

Número de ferramentas utilizadas na promoção da leitura			Experiência				Total
			0 - 3	4 - 7	8 -11	12 ou +	
0	Idade	igual ou superior a 50	1	1			2
	Total		1	1			2
1	Idade	40 - 49		3		0	3
		igual ou superior a 50		1		1	2
	Total			4		1	5
2	Idade	40 - 49	2	1	1		4
		igual ou superior a 50	1	1	1		3
	Total		3	2	2		7
3	Idade	30 - 39	2	0	0	0	2
		40 - 49	3	0	3	0	6
		igual ou superior a 50	1	1	2	1	5
	Total		6	1	5	1	13
4	Idade	30 - 39	2	1	0		3
		40 - 49	2	3	0		5
		igual ou superior a 50	1	1	1		3
	Total		5	5	1		11
5	Idade	30 - 39	2	0	0		2
		40 - 49	0	0	2		2
		igual ou superior a 50	1	1	0		2
	Total		3	1	2		6
6	Idade	30 - 39	2				2
		40 - 49	1				1
	Total		3				3
7	Idade	40 - 49				1	1
	Total					1	1
8	Idade	40 - 49	1				1
	Total		1				1
9	Idade	igual ou superior a 50	1		1		2
	Total		1		1		2

A utilização das novas tecnologias parece estar mais relacionada, por um lado, com a formação académica de base e por outro, como analisaremos de seguida, com uma atitude que se prende com a valorização que os professores atribuem aos novos artefactos na criação e fidelização de leitores do novo século.

Parece-nos, pois, que a formação académica na área das Línguas pressupõe uma maior consciencialização para as questões da leitura recreativa e por inerência para a utilização das novas ferramentas, implicando, possivelmente, da parte do professor bibliotecário com este perfil alguma aposta na auto-formação, que inclui o domínio das novas tecnologias.

4.9. Relação entre a valorização e a utilização das novas tecnologias

A importância que o professor bibliotecário atribui à utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa tem uma relação directa com a sua utilização?

A utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa, por parte dos professores bibliotecários abrangidos no estudo, parece, pois, estar directamente relacionada com o grau de valorização que os mesmos lhes atribuem. Uma análise cruzada entre a opinião que os docentes têm sobre a importância da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura e o uso que fazem das mesmas (tabela 22) permite-nos aferir que dos 14 docentes que utilizam as ferramentas e serviços da Web 2.0 com frequência na promoção da leitura recreativa, 10 deles consideram esses artefactos muito importantes, o que poderá justificar a sua utilização recorrente.

Essa ideia é ainda reforçada, se analisarmos a relação entre o grau de valorização que os docentes atribuem à utilização das novas tecnologias e o número de ferramentas que os mesmos utilizam nas diferentes actividades que desenvolvem: todos os docentes que utilizam 6 ou mais ferramentas na promoção da leitura recreativa consideram as novas tecnologias muito importantes (tabela 23).

Tabela 22: Relação entre a opinião sobre importância das novas tecnologias e o nível de utilização

		Frequência de utilização das ferramentas/serviços			Total
		Com frequência	Às vezes	Nunca	
Importância da utilização das novas tecnologias	Nada importante	0	1	0	1
	Importante	4	12	0	16
	Muito importante	10	21	1	32
	Não respondeu	0	1	1	2
Total		14	35	2	51

Tabela 23: Relação entre a opinião sobre a importância das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa e o nº de ferramentas utilizado

		Importância da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa		
		Nada importante	Importante	Muito importante
Nº de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa	0	0	0	1
	1	0	1	4
	2	0	3	4
	3	0	6	6
	4	0	3	8
	5	0	3	3
	6	0	0	3
	7	0	0	1
	8	0	0	1
	9	1	0	1
Total		1	16	32

Não estando a utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa relacionada com os anos de experiência no cargo, com a idade ou com a formação formal, quer no âmbito das bibliotecas, quer nas novas tecnologias, o paralelismo existente entre a valorização das novas tecnologias e a respectiva utilização parece-nos resultar de uma atitude de proactividade e, possivelmente, como referimos anteriormente, de uma aposta na auto-formação. É provável que os professores bibliotecários, que fazem uma utilização mais sustentada das novas tecnologias, estejam conscientes dos desafios com que se deparam no século XXI, ao procurarem cativar o leitor nativo digital para o mundo da leitura, e sintam necessidade de investir na sua auto-formação, nesse âmbito. Este pressuposto é, de resto, testemunhado por dois professores entrevistados, que valorizam a atitude de uma actualização constante, bem como a importância de servir de modelo para se caminhar para a mudança:

A atitude conta muito. As pessoas têm que estar abertas e... têm que ter alguma curiosidade por aquilo que está à nossa volta. Porque eu acho, também, que as pessoas estagnaram um bocadinho e há um bocadinho de má vontade em relação àquilo que é novo. Lá está... por uma questão de segurança: "Eu faço isto... é assim que tenho isto preparado, vou fazer assim." Mas tem que haver uma predisposição também, porque senão não se consegue. Isso nota-se muito: os que estão mais abertos e os que não estão. [...] [Estes] procuram saber. (Anexo IV, Escola D, p.14, 411-419)

E não é por acaso, por exemplo, que nós fomos aqui na escola... fomos os primeiros a criar um blogue e depois, a seguir a isso, houve muitos alunos que, para divulgarem os seus trabalhos, utilizaram blogues (Anexo III, Escola H, p.4,95 -97).

4.10. Procedimentos das escolas com melhores práticas

Como procedem as escolas que revelam melhores práticas?

O grupo dos 4 professores bibliotecários entrevistados corresponde ao perfil dos professores bibliotecários do nosso estudo que faz uma utilização mais sustentada das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa: pertencem ao Departamento de Línguas, não têm necessariamente formação superior na área das bibliotecas escolares ou na área das novas tecnologias, têm experiência de trabalho no campo das bibliotecas escolares muito diversificada (dois têm entre 0 - 3 anos e dois têm mais de 8 anos), mas todos eles valorizam a utilização das novas tecnologias (3 professores consideram a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa muito importante e 1 importante) pelos motivos já apontados neste estudo.

Como referimos na metodologia, o critério utilizado para identificar as escolas com práticas mais consolidadas de utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa, consistiu em contabilizar, através dos dados recolhidos por questionário, o número de ferramentas que cada uma usava, conjuntamente com o número diversificado de situações de promoção da leitura em que as utilizava. Podemos, pois, afirmar que um outro aspecto comum às escolas/bibliotecas escolares, cujos professores bibliotecários foram entrevistados, é o facto de todas utilizarem um número significativo de ferramentas diferentes, numa variedade considerável de situações (cf. tabela 9), o que se consubstancia em práticas muito diversificadas e que, à luz dos pressupostos teóricos apresentados, podemos identificar como boas práticas.

A análise dos dados recolhidos por entrevista permite-nos confirmar que a utilização que é feita das ferramentas e serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa não é idêntica nas quatro escolas: cada uma revela melhores práticas em alguns aspectos e menos boas noutros. Isto significa, portanto, que estas escolas, apesar de poderem ser identificadas como escolas com práticas assinaláveis em algumas áreas, no que diz respeito à utilização que fazem das novas tecnologias na

promoção da leitura recreativa, exibem ainda um conjunto de aspectos que será possível melhorar.

Uma observação atenta aos testemunhos dos entrevistados permite-nos tirar duas conclusões que já anteriormente referimos. Por um lado, a formação na área das novas tecnologias, ainda que de carácter informal e fruto de um investimento pessoal, reveste-se de importância fulcral para uma utilização adequada da tipologia de ferramenta à situação, permitindo a optimização de cada uma e o envolvimento dos alunos em situações de promoção da leitura diversificadas. O desconhecimento de ferramentas específicas ou o fraco domínio das mesmas é motivo para a sua não utilização, como verificamos pelas afirmações dos professores das escolas D e Q:

[O GoogleDocs] é uma ferramenta muito pouco utilizada, porque a maior parte dos professores não a conhece sequer. Eu própria também a descobri há pouco tempo (Anexo IV, Escola D, p. 16, 462-464).

Eu, como professora bibliotecária, ainda não estou completamente à vontade [...] para as [novas tecnologias] utilizar com segurança (Anexo III, Escola Q, p. 12, 337-338).

Por outro lado, a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa feita por estas escolas, e por nós identificada como se traduzindo em boas práticas, não é isenta de uma opinião crítica que revela uma atitude reflexiva do trabalho realizado pelos próprios professores bibliotecários nesta área. Como pudemos constatar anteriormente, os professores afirmam preferir a utilização das novas tecnologias em algumas situações, por não verem uma mais-valia na sua utilização. Simultaneamente, os docentes estão atentos à necessidade de fazerem uma correcta utilização das mesmas, tendo consciência do poder de fascínio que elas exercem sobre os alunos e do perigo que isso pode representar, se o processo não for devidamente monitorizado:

[...] mas tem de ser muito bem monitorizado, porque a tendência das novas tecnologias é para despistar um bocadinho e, às vezes, a essência do que nós queremos, do acto de ler, perde-se. Eu acho que tem de ser muito bem vigiado pelos professores, porque quando é bem vigiado (e eu noto quando sou eu que estou ali com eles), eu consigo levá-los onde quero. Senão eles perdem-se [...] com muita facilidade. (Anexo IV, Escola D, p. 9, 260-265)

Não obstante esta posição crítica e cautelosa, os professores entrevistados manifestam entusiasmo quando são abordados os diferentes domínios de utilização

das novas tecnologias associadas à promoção da leitura recreativa, o que demonstra, como já foi referido, como a atitude de proactividade e de empenho pessoal são factores críticos de sucesso para a utilização das mesmas.

Bem... este Clube de Leitura... eu posso falar dele assim... com todo o entusiasmo! (*sorriso aberto*) (Anexo IV, Escola A, p. p.5, 14)

Eu acho que é assim... pronto... o dia... temos pouco tempo. Apesar do nosso horário, acho que precisávamos de mais tempo para podermos ainda fazer mais e poder... até com os colegas, ensinar a fazer coisas, não digo o PowerPoint, que já toda a gente sabe fazer, mas o Movie Maker, por exemplo. Estas ferramentas de que falámos há pouco, simples, mas que podem ser bastante úteis, até em contexto de sala de aula. Só que o tempo, o dia passa num instante. (Anexo IV, *idem*, p.19, 556-562)

Apresentamos, de seguida, as áreas de trabalho onde estas escolas revelam uma performance que as destaca no que diz respeito à utilização que fazem das diferentes ferramentas e serviços da Web 2.0, quando se trata de promover a leitura recreativa. Optamos por destacar as práticas de cada escola, de acordo com o grau de adequação aos tópicos a seguir apresentados, que concluímos serem aqueles que espelham o trabalho realizado por estas bibliotecas escolares:

1. Carácter sistemático e articulação com outros docentes
2. Recursos utilizados e produzidos
3. Animação responsabilizadora e de aprofundamento
4. Optimização das ferramentas

4.10.1. Carácter sistemático e articulação com outros docentes

Um dos aspectos que se destaca nas escolas com melhores práticas está relacionado com a utilização sistemática que as mesmas fazem das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa. Dois professores bibliotecários afirmam utilizar as ferramentas e serviços da Web 2.0 com frequência e os outros dois, apesar de confessarem que as utilizam de forma ocasional, desenvolvem um trabalho alargado, ao longo do ano lectivo, com um conjunto assinalável de docentes e de alunos da escola, que coloca a utilização das novas tecnologias ao serviço da promoção da leitura como uma prática, se não consolidada, pelo menos assumida pela escola.

Este aspecto reforça a visão estratégica do professor bibliotecário e o seu papel de líder, enquanto promotor, dentro da instituição macro que é a escola, de práticas que visam adaptá-la aos desafios do século XXI (Eisenberg, 2002).

O carácter sistemático da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa é conseguido a) através do envolvimento autónomo mas activo dos alunos numa determinada actividade de forma continuada ao longo do tempo e b) através de um trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e docentes de áreas diferentes na planificação de projectos ou de outras actividades para as respectivas turmas, na sua concretização e, por vezes, também na sua avaliação.

Nas quatro escolas identificamos vários projectos de promoção da leitura recreativa, nos quais as novas tecnologias são utilizadas e rentabilizadas pelos alunos, verificando-se, portanto, o envolvimento destes no processo e, por conseguinte, o desenvolvimento das suas competências de leitura e de literacias múltiplas. Apresentamos resumidamente um projecto ou uma actividade de cada escola; pormenores sobre o seu funcionamento serão acrescentados no decorrer deste subcapítulo, de acordo com os aspectos específicos que pretendemos destacar em cada tópico.

- Clube de Leitura *Ler o Mundo*

Trata-se de um clube de leitura que os professores bibliotecários desenvolvem em articulação com a docente de Tecnologias da Informação e Comunicação com uma turma do 9º ano, ao longo de todo o ano lectivo. O objectivo principal deste projecto consiste em promover, junto dos alunos seleccionados, uma turma com fracos hábitos de leitura, a leitura de diferentes tipologias de textos: a utilização das ferramentas da Web 2.0 é feita, não apenas no âmbito de actividades de informação e lúdicas, mas também de actividades de animação que responsabilizam os alunos e lhes proporcionam encontros com as leituras (Poslaniec, 2005).

Eh... é um Clube que surgiu primeiro da nossa... primeiro não, vamos... foi um conjunto de... de situações que... que favoreceram o aparecimento deste Clube. Por um lado, nós queríamos promover... um Clube de Leitura, queríamos organizar um Clube de Leitura e queríamos-lo fazer da forma mais eficaz. Tínhamos uma parceira que é a colega de TIC e que faz parte da equipa da biblioteca também, que pretendia, nas suas aulas, arranjar conteúdo para trabalhar, trabalhar as TIC. Eh... dessa conversa surgiu, então, a possibilidade de criarmos este Clube em que articulássemos [...] a promoção da leitura, recreativa neste caso, com os conteúdos programáticos da disciplina de TIC do 9º ano e foi assim que surgiu este Clube. (Anexo IV, Escola A, p.5, 150-158)

O projecto decorre em várias sessões, nas quais são lidos e trabalhados diferentes tipos de texto e produzidos outros, sempre com recurso a ferramentas da Web 2.0 diversas, de acordo com a tipologia de texto e os objectivos dos professores bibliotecários e da docente de TIC.

Está estruturado em várias sessões com várias aulas e, cada sessão, em cada sessão está programada a leitura em diferentes suportes e com uma ferramenta diferente para... para essa leitura [...]. A primeira sessão teve a ver com o livro, depois passou por revistas, jornais em suporte papel, em suporte tradicional e digitais. Depois passámos pelos filmes, eh... e estamos agora nas artes plásticas. Hum... estava eu a dizer que para essa última, última leitura desses quadros, dessas pinturas realistas, ... optou-se pela ferramenta *Voice Thread*, em que os alunos terão que comentar, terão que fazer as suas leituras, não é? Ler, ler os quadros e utilizar, transpor para essa ferramenta a leitura que fizeram, leitura individual de cada um. (Anexo IV, Escola A, p.6, 158-160; 172-178)

Este projecto de promoção da leitura é, como referimos, planificado em articulação com a professora de Tecnologias da Informação e Comunicação, dinamizado e avaliado em conjunto. A sua elaboração e concretização revela já um grau de maturidade elevado relativamente ao trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os professores de outras disciplinas, consubstanciado na tentativa de contribuir para a solução de alguns desafios colocados à escola, neste caso concreto, a falta de hábitos de leitura da turma em questão:

Inicialmente, era aquela que mostrava, em termos de taxa de empréstimo, as piores taxas de... ao nível do 9º ano. Geralmente o que acontece é assim: chegamos ao 9º ano e os alunos são menos frequentadores da biblioteca e menos requisitadores de livros. E foi, precisamente, partindo desta constatação, que nós decidimos apostar, desenvolver o projecto com esta turma. E o que nós notamos, neste momento, é que na verdade, aumentou a taxa de empréstimo domiciliário. Acho que isso, à partida, é um bom indicador. (Anexo IV, Escola A, p. 16, 468-474)

- Projecto *Um Conto no Ponto*

O projecto de promoção da leitura *Um conto no Ponto* trata-se também de um projecto que envolve todas as turmas do 3º ciclo e é desenvolvido, ao longo do ano lectivo, em articulação com os professores bibliotecários e os docentes que leccionam Formação Cívica.

Uma vez por mês, uma aula é reservada para a leitura e trabalho de interpretação de um conto seleccionado pela biblioteca ou outro proposto pela turma.

Posteriormente, os alunos realizam actividades responsabilizadoras (Poslaniec, 2005) para apresentação dos contos lidos, que incluem a utilização das novas tecnologias, como o Movie Maker e o Photo Story.

Uma vez por mês há uma aula reservada para a leitura... de um conto, que neste caso é escolhido pela biblioteca [...]. O que se pretende sobretudo é... não só divulgar novos livros chegados à biblioteca, como também promover um bocadinho mais a requisição domiciliária, no sentido de que os alunos fiquem mais esprevidados e depois venham procurar o livro. (Anexo IV, Escola Q, p. 2, 30-39)

Há determinados textos que os alunos... para aquele texto os alunos escolherem, por exemplo, fazer o filme e querem depois divulgar aquele texto e recorrem a este tipo de ferramentas [Movie Maker e Photo Story] [...] utilizam, por exemplo, a técnica do resumo, da síntese, do reconto e ultrapassa um bocadinho o que normalmente se faz, que é o texto escrito. (*idem*, p. 50-54).

O compromisso que assumi, que foi assumido, entre aspas, é que todos os alunos... é que, pelos menos, houvesse um conto trabalhado com uma dessas ferramentas, pelo menos um (*idem*, p. 3, 76-78).

A monitorização do trabalho que foi desenvolvido, das leituras feitas e das ferramentas utilizadas, é realizada pelos professores bibliotecários e pelos docentes que acompanham o projecto, o que reflecte preocupação em perceber qual o impacto que os projectos deste âmbito têm na promoção da leitura recreativa:

[...] Falar em termos da requisição, o que é que se verificou, fazer o levantamento do tipo de leituras, da modalidade de leituras que aqui se fizeram [...] que tipo de actividades foram desenvolvidas, que recursos, neste caso, foram os mais utilizados, que ferramentas também da Web foram utilizadas, não é? Fazer um bocadinho esse balanço, até para nos dar também um bocadinho de *feedback* do que acontece com os outros todos. (*idem*, p. 10, 289-294)

- Oficina de escrita e produção de livros digitais

Esta actividade de promoção da leitura recreativa consiste em fazer oficinas de escrita com alunos de algumas turmas do 1º ciclo, em articulação com o professor titular de turma ou na hora do almoço com a professora bibliotecária. Os textos são produzidos pelos alunos, compilados e corrigidos pelo professor bibliotecário e pelos docentes envolvidos e o trabalho final consiste na publicação de livros digitais.

Temos algumas oficinas de escrita e eu propus-me construirmos um livro digital [...]. São trabalhos que estão a ser feitos, integrados nas actividades lectivas, relacionados com os textos que eles estão a trabalhar na sala de aula. Depois, também temos algumas oficinas de

escrita associadas a concursos [...]. No caso do 1º ciclo, às vezes, fazem mesmo comigo na hora de almoço na biblioteca [...]. Pronto, no caso do Myebook, eu acho que é mais fácil, até pela possibilidade de se fazer em pdf e depois fazer o transporte. Isso é muito fácil para eles e eu, então, estou a ir por aí. Estamos em fase de construção, ainda estamos a rever os textos e... e... mas eles já conhecem as ferramentas. (Anexo IV, Escola D, p. 10, 273-303)

Verificamos, pelo testemunho deste professor bibliotecário, que, no exercício das suas funções, está atento ao perfil dos alunos, nativos digitais, e procura desenvolver actividades de promoção da leitura recreativa que requerem o envolvimento activo dos mesmos. A produção de livros digitais surge como actividade em que os alunos, na perspectiva de Larson (2009), têm a possibilidade de desenvolverem competências de leitura, competências de escrita associadas à leitura e competências digitais. A sua utilização não é feita, portanto, de forma gratuita.

- *Blogue Conversas em Português*

A utilização do blogue *Conversas em Português*, por parte da biblioteca escolar, tem como objectivo permitir a partilha de leituras em formatos diferentes e contribuir para uma interacção entre os seus utilizadores, através do envio de mensagens e respectivos comentários.

O primeiro blogue, a que nós chamamos *Conversas em Português*, é um blogue em que apenas se partilham opiniões de leitura e se partilha o que se lê, e se comenta o que os outros leram, eventualmente. (Anexo III, Escola H, p. 12, 359-361)

O blogue existe desde 2006/2007 e é alimentado continuamente (tinha no momento da entrevista 934 comentários), não apenas por professores e alunos da instituição, mas também por personalidades do mundo da cultura, que interagem com os leitores deste blogue sobre as leituras feitas ou sugerindo outras:

Então... aí os alunos deixam as suas opiniões e depois, também, outras opiniões são ali colocadas. Eu lembro-me, por exemplo, que no ano passado, nós convidamos algumas pessoas, eh... personalidades a partilhar connosco notas de leitura. E tivemos, por exemplo, o Carlos Pinto Coelho que nos mandou notas sobre tudo o que ele tinha lido nos últimos tempos e que nós fomos partilhando com os alunos. O Dr. Carlos Morais que, de vez em quando, interage com os miúdos. Eu lembro-me que numa altura havia um aluno que disse: “Não gostei... não gostei nada de ler, não gostei nada de ler *O Velho e o Mar*.” E ele escreveu-lhe um texto a dizer... a tentar convencê-lo que estava errado e a pedir-lhe para que um dia voltasse a ler aquilo. Bom, e temos aí essa interacção. (*idem*, p. 13, 384-393)

Apesar de a utilização deste blogue ser feita de forma autónoma, por parte dos alunos e de outros utilizadores, por vezes, verifica-se também alguma articulação com os docentes de Língua Portuguesa, que o utilizam como plataforma para os alunos colocarem as suas opiniões críticas sobre leituras realizadas.

Não precisam de nenhuma [colaboração dos professores], mas o que acontece é que muitos professores utilizam este blogue como substituição do que eram as fichas de leitura, isto é, eles têm contratos de leitura, ou eles têm que ler em PNL... Aliás, há algumas entradas em que são grupos, em que os miúdos do PNL tiveram que ler uma obra e depois tiveram de dar a sua opinião sobre ela e o professor corrige o que eles colocam no blogue e classifica aquilo que eles colocam no blogue. (*idem*, p. 13, 396-401)

É de salientar, na dinamização deste blogue, que o professor bibliotecário realiza um trabalho de monitorização, contribuindo para o desenvolvimento das competências de expressão escrita dos alunos, sem ser inibidor das acções voluntárias destes, no que diz respeito à sua expressão sobre as leituras realizadas. Essa monitorização é feita através do acompanhamento dos comentários dos alunos ou moderação dos mesmos, conduzindo paulatinamente a uma auto-correcção.

Nós começámos por, justamente, colocar os comentários a entrar todos, entrar livremente, sem moderação. Os primeiros que apareceram eram uma coisa desastrosa. Desastrosa do ponto de vista da linguagem, de escrita, das siglas, da utilização de uma linguagem completamente inapropriada, mas que é aquela que eles utilizam, naturalmente, quando usam as novas tecnologias, o telemóvel e o próprio computador. Nessa altura, nós tínhamos que... nós deixávamos ficar lá os comentários, mas diariamente, quase diariamente, entrávamos lá para deixar a nossa sugestão: “Olha, não acham que esta frase...” (Anexo IV, Escola H, p. 14, 398-415)

E... notou-se logo, ao fim de pouco tempo, uma preocupação em escrever melhor. Não escrevem sem erros [...] Agora, o que se nota, por exemplo, é que já há preocupação muito maior dos alunos... aliás, o que eu noto é a capacidade que eles têm de criticar áreas que não dominam. Dizem, por exemplo, “Esta ilustração é muito feia” ou “Isto tem muito pouca ilustração, esta ilustração é muito preta”. E isso, que até nos pode parecer um deslante, apesar de tudo, é o espírito crítico que está ali a ser desenvolvido, do ponto de vista da leitura e eu acho engraçadas essas questões. (Anexo IV, *idem*, p. 14, 420-435)

Pelos testemunhos do professor bibliotecário, constatamos, pois, que a utilização, por parte dos alunos, de um meio de comunicação público, acaba por implicar uma maior responsabilização destes e, simultaneamente, contribuir para o desenvolvimento da sua atitude crítica perante o mundo do livro e da leitura.

4.10.2. Recursos utilizados e produzidos

Verificamos, pelas entrevistas conduzidas, que os professores bibliotecários, à semelhança da restante população do estudo, têm um conceito muito abrangente de leitura recreativa, cuja promoção se consubstancia na utilização de recursos bastante diferentes, em suportes também diversos, procurando, desse modo, criar o leitor cosmopolita de que nos fala Dionísio (2004).

O que distingue estes professores que revelam melhores práticas de alguns do restante grupo prende-se com a forma como utilizam as novas tecnologias para colocar o leitor em contacto com o recurso de leitura. Ao analisarmos os dados referentes a todas as bibliotecas escolares incluídas no estudo, verificámos⁷ que a maioria dos professores bibliotecários utiliza as tecnologias sobretudo para actividades de informação e menos de aprofundamento, não envolvendo, portanto, os alunos, através das tecnologias, na dinamização de actividades relacionadas com a promoção da leitura recreativa. Uma leitura atenta das entrevistas permite-nos constatar, porém, que os 4 professores bibliotecários dinamizam actividades de ambos os tipos, sobressaindo, mesmo, em algumas delas, o envolvimento activo dos alunos.

De seguida, descrevemos de que forma as novas tecnologias são utilizadas para fazer a divulgação dos recursos de leitura, ou seja, de que forma estes professores bibliotecários as utilizam na animação de informação, de acordo com Poslaniec. No ponto 4.10.3., explicamos o modo como alguns recursos são utilizados e também produzidos em actividades responsabilizadoras e de aprofundamento, com recurso às novas tecnologias. Optamos por fazer esta descrição no ponto seguinte, uma vez que a produção de novos recursos está, quase sempre, associada ao desenvolvimento de actividades de aprofundamento que prevêem o envolvimento dos alunos.

- Divulgação de recursos através das novas tecnologias

- a) Todos os professores bibliotecários entrevistados recorrem, na promoção da leitura recreativa, às novas tecnologias para divulgarem novas aquisições ou fazerem sugestões de livros de ficção, impressos ou digitais. As ferramentas mais utilizadas para o efeito são o blogue e o Facebook, nas 4 situações, embora, por vezes, essa divulgação possa mesmo ser feita sem ser necessária

⁷ Confrontar com ponto 4.7. deste estudo: *Modo de utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa*

a utilização permanente da Internet, como é o caso da divulgação de livros digitais que podem ser descarregados para o computador e utilizados posteriormente:

Em todos os computadores da biblioteca do 1º e 2º ciclos temos instalados livros digitais e a *homepage* é o nosso blogue. (Anexo IV, Escola D, p. 2, 42-43)

Embora se verifique que a tendência é para divulgar ou sugerir livros de ficção impressos, também é verdade que os livros digitais e os audiolivros integram o leque das sugestões destes professores, procurando adequar o suporte ao tipo de aluno com que têm de trabalhar, como podemos confirmar pela actuação do professor da escola H:

É mais em papel; é mais em papel. Mas também se encontramos algum *site* de interesse até para... porque eu procuro muito a nível de 1º ciclo e pré-escolar e enviamos muito, inclusive, já publicámos no blogue alguns *sites* de leitura que eles podem... e mesmo sugestões. Eu vou à Casa da Leitura, se vir algum livro, leio a sinopse e acho interessante para uma determinada temática, porque estou por dentro dos trabalhos que estão a ser feitos, eu encaminho. E de livros digitais que existem nalguns *sites*, nomeadamente no Instituto de Camões [...] Sempre que encontro, encaminho. (Anexo IV, Escola D, p. 107-115)

Nós temos... nós também compramos, decidimos também comprar alguns audiolivros há dois ou três anos, até porque tivemos um aluno invisual, que fazia algumas actividades. Era dinamizador de algumas actividades de leitura na biblioteca e, portanto, fazia-o do ponto de vista do Braille, mas também do ponto de vista da leitura através do audiovisual. (Anexo IV, Escola H, p. 11, 323-327)

- b) A divulgação de revistas e de periódicos impressos ou em linha é também uma realidade. Na escola que dinamiza o clube de leitura *Ler o Mundo*, ultrapassa mesmo a mera divulgação, verificando-se o envolvimento em actividades que prevêm a leitura crítica de artigos dos mesmos e sua publicação no blogue que serve de plataforma ao clube.

O blogue tem de tudo, pronto. O blogue tem diferentes páginas com informação e *links*, hiperligações para jornais nacionais, do mundo, para revistas, rádios mesmo, para bibliotecas digitais, para bibliotecas, para blogues vocacionados para a leitura, também. (Anexo IV, Escola A, p. 3, 78-81)

[...] Foi curioso ver aquelas alunas escolherem aquele artigo, entre tantos outros que poderiam ter escolhido. Porquê aquele artigo? Pronto. Muitas vezes revela sentido crítico, sentido de humor, no caso também, porque

eu acho que ali havia um bocadinho de brincadeira por parte delas, também. O certo é que levou muitas pessoas a aderirem, a lerem, e a postarem comentários, a deixarem comentários, o que foi muito engraçado. E depois vê-se: os meninos tendencialmente vão para jornais e revistas desportivas, não é? As meninas, para os cantores (*idem*, p. 19, 607-613)

- c) O conceito alargado de promoção de leitura recreativa conduz a uma utilização também alargada dos recursos de leitura, como já tínhamos verificado através dos dados dos questionários. A professora bibliotecária da Escola H deixa bem claro como as sugestões de leituras ultrapassam o suporte livro e o formato literatura e como o blogue serve para fazer essa divulgação:

O que nós temos do ponto de vista... porque nós não entendemos a leitura lúdica, recreativa ou seja lá o que for, só como leitura literária. Sempre que fazemos divulgação do que temos ou do que adquirimos sobre um tema, fazemo-lo sob o ponto de vista do que temos de literatura, mas também do que temos de ciência, do que temos de arte, do que temos de filmes. (Anexo IV, p. 11, 316-320)

Chama-se *Teia de Livros [o blogue]*, porque começou por ser *Teia de Livros*, mas agora entram sugestões de filmes, entram sugestões de música. Às vezes partilhamos uma música, às vezes partilhamos um filme, partilhamos sempre um quadro, partilhamos bailado, já temos partilhado bailado. Mais uma vez, aproveitando a ocasião: ou porque um livro foi lançado ou porque é o Dia da Mãe, do Pai... (*idem*, p. 15, 459-463)

- d) Menos comum, mas não inexistente é a utilização das novas tecnologias, neste caso, novamente o blogue, para fazer divulgação de textos inéditos de professores ou alunos da escola, que podem culminar na publicação em livro impresso mais tarde. Vejamos como decorreu na escola H:

Para promoção da leitura, naturalmente, e partilha da leitura. Um amigo comum, o [...], trouxe um texto e leu o texto, dizendo que esse texto era de uma amiga da escola. Nós achámos o texto muito bonito e no fim divulga que o texto era da [...] e, a partir daí, a [...], sempre que vinha, trazia um texto escrito por ela. E depois começámos também a usar o *Teia* para divulgar algumas das histórias que ela ia escrevendo. E depois daí, à vontade de... ao incentivo para publicar e ao aparecimento do editor que a quis publicar foi... foi o que consta. (Anexo IV, p.16, 476-482)

Em relação aos alunos, que também têm textos inéditos, sempre que nos chegam... Por exemplo, nós agora mandamos alguns textos inéditos para alguns concursos. Enquanto eles estão no concurso, nós não os publicamos. Mas logo que saibamos que eles não foram, imagine, que não foram seleccionados para concurso, vão para o *Teia*, que é o sítio

onde nós divulgamos os textos que os alunos escrevem. (*idem*, p. 16. 484-488)

4.10.3. Actividades responsabilizadoras e de aprofundamento

Um outro aspecto que sobressai nas escolas com melhores práticas prende-se com o facto de a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa alcançar um nível mais elevado de qualidade. As ferramentas e serviços da Web 2.0 não são apenas utilizados pelo professor bibliotecário de uma forma unilateral, isto é, apenas em actividade de informação, com pouca interactividade com o utilizador, mas também para desenvolver competências nos alunos, envolvendo-os em actividades responsabilizadora e de aprofundamento (Poslaniec, 2005).

Este envolvimento passa muitas vezes, como já referimos, pelo trabalho articulado com outros docentes ou por iniciativa da biblioteca. A sua operacionalização faz-se através da dinamização de clubes, de aulas articuladas, do desenvolvimento de projectos ou da participação organizada em actividades e implica, não raras vezes, a criação de novos recursos que surgem da actividade de leitura ou a antecedem e têm objectivos diversos. Apresentamos alguns exemplos da forma como as novas tecnologias são utilizadas neste sentido, destacando, mais uma vez, as escolas de acordo com o grau de adequação a cada tópico.

a) Actividades responsabilizadoras

- *Livros que são pontes*

Trata-se de uma actividade de promoção da leitura recreativa que consiste em ler livros e de seguida apresentá-los a um público, interno à escola ou não, remetendo-o para outras temáticas culturais, que podem incluir a música ou a pintura, por exemplo. A apresentação dos livros é, normalmente, feita com recurso às novas tecnologias, como o Movie Maker.

O que acontece é que em cada escolinha, no 1º ciclo, em jardins-de-infância, em turmas, em sessões na biblioteca, em sessões no auditório se vão fazer actividades e sessões de leitura, que podem ser leitura só, leitura expressiva, ponto final. Pode ser uma outra coisa a que nós chamamos: *Livros que são pontes*, que é: “Eu vou fazer a leitura e vamos ver de que forma é que este livro nos remete para outras temáticas.” (Anexo IV, Escola H, p. 20, 559-604)

Há quem utilize, por exemplo, uma apresentação multimédia, no Movie Maker ou no PowerPoint. Esses meninos, por exemplo, usaram o Movie Maker: prepararam uma visita, fizeram uma selecção de imagens – que eles são bons nisso – e apresentaram. Outros, por exemplo, utilizaram o gravador, o leitor, e puseram-nos a ouvir algumas músicas que a personagem de Murakami apresentava ali; outros, por exemplo, fizeram uma associação à pintura. (Anexo IV, *idem*, p. 20, 621-626)

É uma actividade em que o aluno ou o professor escolhe um livro, o apresenta e depois sugere a sua leitura. Agora, normalmente, na apresentação, na consequência desta leitura, há sempre a utilização, há muita utilização das novas tecnologias. (Anexo IV, *idem*, p. 20, 636-639)

Confirmamos que, nesta actividade, os alunos não têm uma atitude passiva; interagem com o texto de formas diversas e nessa interacção as novas tecnologias desempenham um papel fundamental, já que lhes permitem um envolvimento com o texto que ultrapassa a tradicional expressão escrita ou oral sobre as leituras feitas. Estamos, pois, mais uma vez, perante um exemplo de desenvolvimento das literacias múltiplas através da leitura recreativa, em que o leitor assume uma atitude de responsabilização perante o público a que pretende passar a mensagem

- Clube de leitura *Ler o Mundo*

Neste clube, os alunos do 9º ano são convidados, nas sessões regulares de funcionamento, a apresentarem livros, filmes ou mesmo quadros a um público, que pode ser constituído pelos colegas da escola ou ser mais abrangente, uma vez que as suas sugestões são colocadas no blogue que serve de plataforma ao funcionamento do clube.

As sugestões de leituras são feitas com recurso a várias ferramentas da Web 2.0, dependendo dos objectivos dos professores envolvidos no projecto e dos conteúdos programados. São utilizadas ferramentas mais tradicionais, como o Power Point, e outras mais recentes como o Voice Thread ou o Voki, que permitem fazer apresentações interactivas, combinado voz, imagem e texto.

Mas temos outras ferramentas que foram aplicadas, por exemplo, aquelas básicas em que... (e por exigência até dos conteúdos da disciplina... que é o caso do *PowerPoint*) em que os alunos tiveram que fazer a promoção do livro que levaram e tiveram que tornar... também usar aí os conteúdos publicitários da Língua Portuguesa, em que tiveram que promover o livro e publicitá-lo, levando a que alguém se interessasse pela leitura desse livro.

Eh... usou-se ainda mais... deixa - me ver se eu agora... se não me falha... (Anexo IV, Escola A, p. 6, 178-184)

Eh... Penso no Voki. Foi das primeiras; os alunos adoraram trabalhar com essa ferramenta [...] É uma ferramenta em que os alunos escolhem uma personalidade, uma imagem que os vai representar e que pode ser um avatar [...] E depois têm que introduzir o texto. E essa introdução é... escrevem o texto; no caso era um comentário que tinham que elaborar e depois... a aplicação transforma em texto oral aquilo que escreveram. É engraçado. (Anexo IV, *idem*, p. 8, 225-233)

O envolvimento dos alunos nestas actividades, que consistem em apresentações das leituras realizadas, permite-lhes desenvolver competências várias e responsabilizá-los, não apenas pelo que afirmam, mas também pela forma como o fazem. A apresentação pública destes comentários em formatos diversos responsabiliza o aluno e coaduna-se com o seu perfil enquanto leitor deste século, habituado a lidar com a tecnologia de forma natural.

b) Actividades de aprofundamento

- Projecto *Leituras animadas*

Este projecto consiste na adaptação de livros previamente trabalhados no 1º ciclo, nas turmas do 2º ano, com os professores titulares de turma, no âmbito do Plano Nacional de Leitura. Os alunos são convidados a ler um livro e a adaptá-lo a um filme, tendo, para o efeito, que transformar o texto, ilustrar, criar personagens e recontar a história.

É um projecto que nós designamos por Leituras Animadas e que estamos a desenvolver com a escola, com as turmas do 2º ano do agrupamento [...]. Escolhemos uma turma e o objectivo é: eles trabalham uma história, um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, preferencialmente, trabalham a leitura em sala de aula e depois dessa leitura é-lhes proposto que, através de diferentes técnicas, que ilustrem ou que criem as personagens para recontarem a história e depois produzirem um filme dessa história. (Anexo IV, Escola A, p.10, 289-297)

O trabalho de adaptação dos livros requer a colaboração de adultos, neste caso de professores de várias áreas, mas implica sobretudo as crianças na transcodificação do texto, na criação de um novo texto, na gravação da voz ou mesmo na selecção da música.

Este ano propusemos a uma escola, somos nós, biblioteca, juntamente com alguns colegas da Oficina de Artes e os colegas do PTE e tentamos, sempre que possível, envolver também os colegas das AEC, principalmente da Expressão Plástica e da Música e, portanto, com a professora da turma, claro. Propusemos então, o estudo, a leitura orientada de uma obra e assim se fez, assim o fizeram. Este ano foi *O Médico do Mar* e depois as crianças construíram as personagens dessa história. Foi trabalhada a história, foi recontada de forma a torná-la mais curta do que era e depois, com a colaboração então dos colegas da Oficina das Artes e com o colega de PTE, criou-se um filme, construiu-se o filme, fotografia após fotografia... [Os alunos] gravaram a voz e isso já foi com a colaboração da colega de AEC. Na sala de aula gravaram o texto, a voz, os sons, introduziram também a música de fundo. (Anexo IV, *idem*, p. 10, 300-314)

É de referir que o filme produzido, *O Médico do Mar*, mereceu a aprovação do júri do 4º volume da iniciativa Bibliofilmes Festival, na categoria a que concorreu: actividade escolar para promover a leitura.

- Projecto *Era uma vez uma imagem... e outras histórias*

O projecto *Era uma vez uma imagem... e outras histórias* é um projecto de promoção da leitura pensado para os alunos da Educação Especial do 2º ciclo ao Ensino Secundário da escola onde decorre. É um projecto de articulação entre a biblioteca escolar, o professor de Expressão Plástica e o professor de Língua Portuguesa.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem são convidados a construírem imagens e, a partir dessas imagens, a construírem uma história, que pode ser em formato tradicional ou transformada em filme através do Movie Maker ou do Photo Story e depois colocada no blogue.

Com base naquela imagem, ou partindo daquela imagem, ou com as leituras possíveis daquela imagem que foram criando, constroem depois uma história, vão dando alguns sentidos, vão fazendo a leitura à medida da imagem que criaram e, com base nisso, constroem então o texto. Até agora são textos narrativos, são histórias pequeninas, não é? E essa história que é montada... o esboço da história é montado ainda na Expressão Plástica. As ideias, digamos assim, são lançadas para o papel de forma desorganizada, conforme o aluno vai interpretando; depois são trabalhadas em Português, onde constroem a tal história... um texto coerente. Esse texto, depois, é processado em Word e eles fazem a distribuição das imagens que depois colocam no blogue. E, neste momento, fazem também, ou já estão a fazer isso, com o Movie Maker ou o Photo Story. (Anexo IV, Escola Q, p. 7, 209-222)

Este projecto prima pela participação de escritores no mesmo e pelo envolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem na criação das próprias histórias com apoio das novas tecnologias.

Contactaram-se alguns escritores, no sentido de aderirem ao projecto. Foi-lhes apresentado o projecto, a alguns foi pessoalmente porque aproveitamos o facto de alguns escritores virem cá à Biblioteca Municipal e outros aqui, à nossa biblioteca. Então aproveita-se logo o contacto para apresentarmos a sugestão. E... é depois enviada essa imagem que o aluno fez, que construiu, que produziu para esse escritor e ele, depois, escreve uma história para essa mesma imagem. A imagem... o aluno recebe depois a história do escritor, por *e-mail*, e acaba depois por cruzá-la também com a história que ele próprio fez e daí nasce uma terceira história cruzada entre... cruzada com as personagens, espaço que ele escolheu da história dele, do próprio aluno, mais a do escritor. No fundo, são três histórias para a mesma... (Anexo IV, Escola Q, p. 13, 388-397)

Atentemos na utilização que os alunos fazem do Photo Story e das potencialidades desta ferramenta, identificadas pela professora bibliotecária, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências múltiplas associadas à leitura recreativa:

O Photo Story... vou falar da actividade de experimentação, primeiro. Foi [...] passar aquele texto, aquele conto, aquela história que aquela aluna tinha dito, que é uma aluna do Ensino Especial, da Educação Especial e juntamente depois com o desenho que ela tinha produzido, mais a história que ela tinha referido do escritor José António Franco e era passar aquilo para, como é que hei-de dizer... pronto, era isso, era fazer um filme [...] Tinham de gravar a voz. Foi muito interessante porque esta aluna... ela própria se auto-corrigia, o que foi muito bom de ver, porque ela queria que a leitura dela saísse perfeita e, portanto, aquilo demorou muito mais tempo do que se tinha planeado. Porquê? Porque se tinha de estar constantemente... embora só se fossem gravando aqueles bocadinhos, mas ela própria ouvia: "Deixa ouvir, deixa ouvir, professora... Não, olhe... está a ver? Estou a respirar, estou a respirar!" E tinha que recomeçar a gravar... e foi importante ver. O que eu li na altura foi que isto é um bom exercício, é uma boa ferramenta, até para a mecanização da leitura, da fluência, da verbalização, não é? E... foi interessante. (Anexo IV, Escola Q, p. 13, 365-381)

4.10.4. Optimização das ferramentas

Verificamos, pelas práticas que nos foi dado conhecer ao longo das quatro entrevistas, que a utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 ao serviço da promoção da leitura recreativa, nestas escolas, é, não só variada, como surge também

aliada a um nível mais elevado de qualidade, quando comparada com a utilização que é feita pela população total do estudo.

Esta qualidade manifesta-se através do desenvolvimento de projectos com carácter sistemático, da utilização das tecnologias como forma de aceder a recursos diversificados, do envolvimento do aluno, através das ferramentas Web 2.0, em actividades responsabilizadoras e de aprofundamento que tivemos oportunidade de ficar a conhecer e, também, através de uma optimização destas novas tecnologias de acordo com o fim principal para que foram criadas.

Fazemos, de seguida, uma breve referência a algumas que são utilizadas adequadamente, nestas bibliotecas, ao serviço da promoção da leitura recreativa, tendo em conta a natureza para que foram concebidas (Iglesia & García, 2009): criar conteúdos, partilhar informação e facilitar a interacção.

a) Criação de conteúdo: o Google Sites como arquivo digital

Ficou claro, ao longo do estudo, que o blogue é a ferramenta da Web 2.0 preferida dos professores bibliotecários e a mais utilizada também por toda a população do estudo, incluindo as escolas com melhores práticas. A sua utilização ao serviço da promoção da leitura recreativa inclui a divulgação de novidades, a sugestão de recursos variados de leitura, a organização de sítios de interesse, mas serve também como plataforma de alojamento de materiais relacionados com diferentes actividades de promoção da leitura ou mesmo como plataforma de interacção entre a biblioteca e os alunos ou entre estes, quando aconselham leituras ou tecem comentários às leituras dos outros.

Porém, a criação e a divulgação de conteúdo de interesse para a leitura recreativa não se restringe à utilização do blogue. O Google Sites permite, igualmente, criar e divulgar conteúdos de leitura de acordo com os objectivos delineados. A escola H, por exemplo, utiliza este recurso como Arquivo Digital de Memória, recolhendo textos ou fotografias da cultura local, com a consciência de que os documentos aí arquivados podem servir para leituras de vários tipos e contribuir para o enriquecimento do aluno enquanto leitor que se vai formando pelo contacto com a sua própria cultura.

Ainda no outro dia, por exemplo, encontrei um texto num jornal local, três textos que partilhámos lá, que eu achei fabulosos. Um tinha a ver com a televisão e as crianças, escrito em 1956 [...] Repare na importância deste texto... se este texto for aproveitado numa aula, num fórum ou em qualquer espaço! (Anexo IV, Escola H, p. 29, 896-901)

Nós temos ali fotografias que os miúdos foram fazer a casa das pessoas, de objectos, de roupa antiga que eles têm, alguns com mais de 200 anos. E que ninguém conhecia. [...] E nesse sentido é também... é também uma forma de... porque o conceito de leitura é um conceito muito... um aluno que olha para aquilo lê uma época. (Anexo IV, *idem*, p. 30, 924-931)

b) Partilha de recursos com o leitor

A referência à utilização das ferramentas que permitem partilhar recursos também é feita pelos professores entrevistados, à semelhança da população total do estudo. Trata-se de ferramentas que são utilizadas pela biblioteca escolar, normalmente associadas a outras (ao blogue, sobretudo) e que servem para disponibilizar recursos de leitura ou actividades com eles relacionados, criados pela própria biblioteca ou da autoria de outros.

Tanto o YouTube como o SlideShare são utilizados como recurso para recolher histórias animadas ou mesmo outra informação útil às sessões de leitura:

Eu procuro muitos documentos lá, precisamente para as sessões que eu faço de promoção da leitura. Há histórias engraçadas que estão animadas no YouTube [...] E eu recorri ao YouTube, por exemplo, para procurar sons de natureza para acompanhar a história, para trabalhar um bocadinho as sensações que se podem retirar daquela história, por exemplo. (Anexo IV; Escola D, p. 13, 379-387)

Há uma boa coisa que está no SlideShare, que está alojada no SlideShare e que foi feita por aí... Nós achamos que aquilo é um bom conto, somos capazes de o pôr nos recursos. Para que a pessoa o possa usar, para que o possa ler. (Anexo IV, Escola H, p. 25, 770-773)

O Picasa, que permite partilhar fotografias, é sobretudo utilizado para fazer divulgação de actividades relacionadas com a leitura, servindo de testemunho e de motivação para os alunos, como confessa o professor da escola H:

O Picasa tem sido uma ferramenta muito importante para duas coisas. Primeiro, porque ela nos serve para a divulgação do que foi feito, divulgação após, de certa actividade [...] Lembro-me que quando foi o *Carnaval com Livros*... este ano foi feita a partir da natureza dos clássicos. Portanto, os miúdos tiveram todos de escolher uma obra e depois a partir dessa obra, leram-na, exploraram-na, identificaram personagens e criaram as máscaras, não é as máscaras, a sua representação do Carnaval [...]. Depois eles mostram à família e é isso é um testemunho da... é um testemunho e é motivador. Eles gostam de se ver com o autor... (Anexo IV, Escola H, p. 24, 745-760)

c) Comunicação com o leitor através do Facebook

A interacção entre a biblioteca e o nosso leitor cosmopolita é otimizada com recurso à rede social Facebook, que as 4 bibliotecas utilizam: por um lado, para sugerir leituras e divulgar actividades com elas relacionadas; por outro, para manter o contacto com os leitores, com outras instituições culturais ou mesmo com escritores.

Usamos o Facebook [...] para colocar lá propostas de leitura, textos concretos, aproveitando mais uma vez todas as oportunidades que nos surgem para divulgar um autor ou uma actividade ou a pretexto de que é o dia de qualquer coisa, ou que aquele autor, por exemplo, tem ali um... o próprio autor. Estou-me a lembrar do Richard Zimler, que ainda ontem nos convidou para o lançamento do livro dele. (Anexo IV, Escola H, p. 6, 170-174)

A selecção dos amigos, no Facebook, é feita de forma criteriosa, verificando-se que o professor bibliotecário utiliza esta rede social para fins profissionais associados às dinâmicas das bibliotecas, nas quais se inclui a leitura recreativa.

E, portanto, nós só temos 200 e poucos amigos. Temos um critério de amizade. Primeiro: todos os alunos da escola... nós não pedimos amizade a ninguém... Todos os alunos da escola que pedem para ser amigos, nós aceitamos [...] Por um lado, para lhes propormos livros, para lhes propormos leituras, para lhes dar a conhecer que vamos fazer uma determinada actividade e isso é ponto assente. Aceitamos todas as bibliotecas escolares nacionais que, neste caso, nos pedirem para ser amigos. Todos os autores que... nos pedem, também, para serem amigos, porque é uma forma de nos mantermos em contacto. Tudo o que tem a ver com bibliotecas internacionais. Nós temos muitos amigos de bibliotecas espanholas, brasileiras, chilenas, etc. E, portanto, sempre que essas bibliotecas nos pedem amizade, nós vamos lá espreitar... bibliotecas ou instituições ligadas à promoção da leitura e da ilustração... temos esse critério. (Anexo IV, *idem*, p.6, 182-203)

Constata-se que o uso desta rede social está bastante vulgarizado e que serve o fim primeiro da interacção entre os seus utilizadores. Os professores bibliotecários entrevistados confirmam as vantagens da utilização do Facebook na promoção da leitura recreativa, dando conta de situações em que esta ferramenta coloca pessoas de continentes diferentes em contacto, possibilitando-lhes a troca de experiências e conhecimento sobre o mesmo assunto.

[...] Professores bibliotecários do estrangeiro que nos fazem perguntas sobre os projectos que nós lá temos. Específicas [...] Como é que fizemos, para que idade é que foi, para que turmas. Fazem muitas perguntas desse género. (Anexo IV, Escola D, p. 15, 443-447)

Esse contacto com outros profissionais da educação ou com escritores pode mesmo manter-se ao longo do tempo e resultar em experiências interessantes, como a que nos relata o professor bibliotecário da escola H:

Basta dizer, por exemplo, que muitos dos convidados que nós tivemos este ano, no âmbito da leitura, foram ligações e foram contactos estabelecidos via Facebook. Por exemplo, nós temos autorização do Sepúlveda, do Luís Sepúlveda, para publicar todos os textos que ele escreve, nos nossos espaços se quisermos, nos nossos blogues [...] ele viveu em directo o terramoto do Chile. E escreveu em directo a experiência de ir pelo caminho, de chegar a casa e de ter tudo partido. E, na altura, nós pedimos-lhe se podíamos pôr no blogue, porque é um artista espanhol, e ele disse: “Com certeza [...] Fiquem à vontade, é um enorme prazer vocês poderem divulgar e poderem usar isso. “Repare, nós nunca chegaríamos ao Luís Sepúlveda se não fosse através do Facebook ou ao Richard Zimler, ou ao Tordo, que foi através do Facebook, à Cristina Carvalho. (Anexo IV, Escola H, p. 8, 223-238)

Os professores bibliotecários parecem estar atentos às potencialidades desta rede social, otimizando as suas funções para manterem o contacto com o leitor mesmo em período de férias, como nos atesta o professor da escola A:

E só pensei... quando surgiu a oportunidade de nos associarmos ao Facebook foi no período de férias, nas férias de Verão, porque entendi que nessa altura provavelmente os alunos não iriam com tanta frequência visitar o blogue e uma forma de os manter actualizados era o Facebook, onde eles têm os amigos. (Anexo IV, Escola A, p. 17, 508-512)

Em termos gerais, podemos afirmar que os 4 professores bibliotecários que revelam boas práticas utilizam as novas tecnologias ao serviço da promoção da leitura recreativa numa variedade assinalável de situações e com recurso a várias ferramentas. Utilizam uma grande parte das que indicámos na parte teórica deste estudo e outras que não assinalámos, como o Photo Story, o Voice Thread ou o Voki.

As boas práticas assentam, de acordo com a nossa análise, na utilização e rentabilização das diferentes ferramentas em situações diversas, 1) com um carácter sistemático e colaborativo em alguns casos, 2) recorrendo e produzindo recursos de leitura em formatos diferentes, 3) envolvendo os alunos não apenas em actividades de informação e lúdicas, mas também em actividades responsabilizadoras e de aprofundamento e 4) na optimização das ferramentas, adequando-as ao fim primeiro para que foram concebidas.

Fica claro que as escolas divergem na utilização que fazem das ferramentas e serviços da Web 2.0, verificando-se que umas enfatizam mais um determinado aspecto, como o trabalho colaborativo com outros docentes, outras valorizam mais

outro, como a interacção com o leitor, por exemplo. As razões pelas quais as ferramentas e serviços da Web 2.0 não são mais utilizados prendem-se 1) com a falta de formação específica sobre o funcionamento das ferramentas, 2) com a falta de tempo e 3) com uma avaliação crítica das mesmas, face à pouca mais-valia que representam em algumas situações, na opinião dos entrevistados.

A procura de um certo equilíbrio no que toca aos recursos e estratégias utilizados para aproximar o leitor do texto é também uma razão válida para os professores bibliotecários, que manifestam boas práticas na utilização das novas tecnologias, não as utilizarem ainda com mais frequência ou como único recurso, como deixam transparecer os professores das escolas A e D:

O que eu defendo é que tem de haver um equilíbrio. Eu também não deixo de fazer a hora do conto tradicional, não é? Como a gente costuma fazer: sento-me no chão com os alunos, com o livro na mão e trabalhamos o livro e eles tocam no livro e analisamos a capa, como sempre se fez. Portanto, uma coisa não invalida a outra, é mais no sentido de diversidade, de não se estar sempre a fazer a mesma coisa. Porque eu acho que eles também não podem perder o contacto com o livro tradicional. Mas é apenas por uma questão de variedade, para eles também não estarem sempre a fazer a mesma coisa e eles terem conhecimento de outras formas de ler e de estar. (Anexo IV, Escola D, p. 12, 345-352)

É assim... eu gosto... pronto... as novas tecnologias têm influência, têm... Muitas vezes o conhecimento que tenho dos livros é por intermédio dessa informação que nos chega via Internet, sei lá... ou blogues ou outros suportes... páginas de divulgação... E depois... Mas acho que a parte afectiva também conta muito. O primeiro contacto pode ser esse, não é? É positivo... desperta, chama a atenção. Depois vir aqui, ter alguém em quem eles à partida ... [...] Eu acho que isso é ouro sobre azul. Acho que é... como se diz? É uma dupla, uma combinação perfeita. Ter ali o transmissor, aquele que transmite o conhecimento, o divulgador, e depois ter alguém que lhe dá o calor humano, e que diz, e que conhece. (Anexo IV, Escola A, p. 21, 619-629)

Estes professores, porém, confirmam a nossa teoria de que uma atitude proactiva e investimento pessoal na auto-formação contribuem para as boas práticas na utilização da tecnologia ao serviço dos nossos objectivos, também no que diz respeito à criação e fidelização de leitores de uma época marcada por essa tecnologia. Só mesmo a falta de tempo pode impedir maior desbravamento deste mundo de potencialidades, prestes a serem exploradas, como nos confessa o professor da escola A:

A grande apreensão é o receio de não conseguir acompanhar a evolução que é... estão sempre a surgir coisas novas [...] que nos exigem tempo

para aprendermos, para aplicarmos, para divulgarmos, para trabalharmos. É mais esse receio... De resto, isto é um mundo. É sempre coisas novas a surgirem, sempre e sempre com vontade de experimentar. É engraçado... e sabe bem. (Anexo IV, Escola A, p. 19, 447-553)

5. CONCLUSÕES

La Web 2.0 es joven. Muchas de suas herramientas aún no están maduras y no se han explorado por completo sus aplicaciones. Su uso en los portales depende, en gran medida, de las necesidades de las instituciones y también de la imaginación de los bibliotecarios.

Iglesia &García, 2009:158

Depois de termos abraçado o desafio de conduzir este estudo sobre uma temática tão aliciante mas emergente, ainda, no seio da comunidade científica, cabe-nos fazer o ponto da situação e apresentar as conclusões possíveis. Temos a noção, após o trabalho realizado, de que a máxima de W. Q. Patton (citado por Fernandes, 1991:1), “a investigação [...] é a arte do possível”, tem perfeita aplicação no nosso caso.

Conscientes da dificuldade em abordar de forma exaustiva a temática da utilização das novas tecnologias na biblioteca escolar ao serviço da promoção da leitura recreativa – quer por se tratar de uma questão pouco estudada ainda, quer por constrangimentos de tempo –, optámos por ser comedidos, mas rigorosos, no desafio e empreender um estudo de caso, circunscrevendo o campo de análise aos professores bibliotecários do distrito de Viana do Castelo e do concelho de Esposende.

O estudo que empreendemos, sobre a utilização das novas tecnologias nas bibliotecas escolares ao serviço da promoção da leitura recreativa, revela algumas limitações que fomos identificando ao longo da dissertação e que a seguir resumimos:

- Uma das limitações prende-se como o facto de o estudo realizado não permitir generalizações que um estudo de maior amplitude permitiria. De facto, este estudo de caso reporta-se apenas à população seleccionada (51 professores bibliotecários), um número não representativo no universo de mais de 2000 bibliotecas que integram actualmente a RBE (Costa *et al.*, 2010);

- Um outro aspecto, que consideramos que suscitou algumas limitações, está relacionado com a metodologia utilizada. Tratando-se de uma abordagem mista, em que inquirimos os professores bibliotecários por questionário e por entrevista, a questão da objectividade, quando da condução das entrevistas, não deixou de se colocar (Fernandes, 1991). Apesar de termos procurado ser rigorosos, temos consciência de que o facto de existir uma proximidade entre o investigador e os sujeitos investigados (decorrente das funções que desempenhamos junto dos professores bibliotecários), poderá, em algumas situações, ter influenciado as suas respostas. O entrevistado, ao saber o comportamento que o entrevistador espera dele, tem tendência para querer agradar.
- Sentimos também que a proximidade entre o investigador e os inquiridos pode ter condicionado um pouco os resultados, uma vez que existe um trabalho prévio realizado no âmbito da utilização das novas tecnologias que, em abono da verdade, não pode ser ignorado no âmbito deste estudo.

Não obstante as limitações referidas, consideramos que foi possível atingir os objectivos que nos propusemos no início do estudo, tendo ficado na posse de informação que nos permite delinear um caminho de intervenção junto da população que foi objecto do estudo.

A questão central da investigação consistiu em aprofundar o conhecimento sobre a forma como as ferramentas e serviços da Web 2.0 estão a ser utilizados nas bibliotecas escolares, através da acção do professor bibliotecário, no âmbito da leitura recreativa. Decidimos auscultar a população do estudo através de um inquérito por questionário e 4 elementos através de inquérito por entrevista, de modo a alcançarmos os objectivos que estabelecemos e que a seguir se transcrevem.

- Conhecer a percepção que os professores bibliotecários têm de promoção de leitura recreativa;
- Perceber de que forma as novas tecnologias, em especial as ferramentas e serviços da Web 2.0, estão a ser utilizados ao serviço da promoção da leitura recreativa;
- Identificar práticas bem sucedidas e susceptíveis de serem disseminadas e
- Contribuir para eventuais orientações a nível do trabalho realizado nas bibliotecas que acompanhamos no distrito de Viana do Castelo e no concelho de Esposende.

Orientámos o nosso estudo tendo por referência os pressupostos teóricos em torno da promoção da leitura, do perfil de leitor, do contexto e do mediador,

construídos com base na literatura estrangeira e portuguesa sobre o assunto e que podemos resumir do seguinte modo:

- a leitura recreativa desempenha um papel fulcral no desenvolvimento dos níveis de literacia dos cidadãos e, por conseguinte, no seu nível de vida;
- a biblioteca escolar apresenta-se como uma estrutura pedagógica inovadora dentro da instituição escolar, capaz de responder estrategicamente ao desafio de criar e fidelizar leitores críticos;
- o leitor que pretendemos criar e fidelizar é um nativo digital, habituado a conviver com a tecnologia de forma natural e a ler em diferentes suportes;
- no paradigma actual, o texto ultrapassa o formato do livro, do jornal ou da revista e assume-se como uma unidade de comunicação em diferentes suportes, conferindo um carácter híbrido à leitura;
- a promoção da leitura recreativa não pode, portanto, restringir-se ao suporte impresso e ao formato literatura, devendo enquadrar-se no contexto cultural actual;
- o professor bibliotecário, enquanto mediador de leitura, deve obedecer ao perfil de um profissional com competências e conhecimentos vastos na área da leitura e das novas tecnologias.

O trabalho desenvolvido permitiu-nos chegar às seguintes conclusões:

1. Os professores bibliotecários que integraram o estudo têm uma percepção abrangente do conceito de promoção da leitura recreativa. A grande maioria associa o conceito a práticas que visam a criação de hábitos de leitura autónoma de diferentes tipos de textos (texto literário, texto não literário, imagem estática, imagem dinâmica) em diferentes suportes. Este conceito abrangente de práticas de promoção da leitura recreativa reflecte-se na forma como procuram aproximar a leitura do leitor do século XXI: por um lado, utilizam um leque diversificado de recursos de leitura; por outro, valorizam a utilização das novas tecnologias nessa aproximação.

2. O leque de recursos utilizados na promoção da leitura recreativa inclui suportes e formatos diferentes. Apesar de se verificar que existe uma preferência pelos livros de literatura, as revistas, os livros informativos, os filmes de ficção, os periódicos, as ilustrações e os filmes documentários integram também as opções dos docentes, quando se trata de promover a leitura recreativa. Os livros em formato digital são utilizados também por 69% dos inquiridos, apesar de os audiolivros serem um recurso ainda pouco rentabilizado.

3. Apenas 3 dos 51 professores bibliotecários que integraram o estudo não valorizam a utilização das novas tecnologias ao serviço da promoção da leitura recreativa. Do grupo que lhes atribui importância, 32 consideram a sua utilização muito importante e 16 importante.

Os motivos que estão na base dessa valorização prendem-se com dois factores: a) por um lado, os professores estão conscientes da necessidade de utilizar as novas tecnologias, no contexto em que trabalham, para desenvolverem, através da leitura recreativa, competências múltiplas no leitor do século XXI, um nativo digital; b) por outro, reconhecem na Internet potencialidades que lhes permitem aproximar a leitura do leitor, assim como manterem-se actualizados sobre questões específicas relacionadas com o trabalho em torno da promoção da leitura recreativa.

4. A valorização atribuída pelos professores bibliotecários às novas tecnologias, no âmbito estudado, tem reflexos no seu trabalho, uma vez que os mesmos revelam conhecimento de ferramentas e serviços da Web 2.0 e utilizam-nos quando realizam determinadas actividades no âmbito da promoção da leitura recreativa.

Essa utilização, pese embora o facto de podermos identificar práticas já alicerçadas, na miríade de iniciativas levadas a cabo por algumas escolas, é, ainda, de um modo geral, pouco sustentada. Do leque de ferramentas e serviços da Web 2.0 apresentados para construir conteúdos, partilhar recursos, recuperar e organizar a informação, e para estabelecer interacção com o utilizador, verificamos que os professores bibliotecários conhecem bastante mais ferramentas e serviços do que aqueles que efectivamente utilizam no seu trabalho, quando nos reportamos ao tema da promoção da leitura recreativa com recurso às novas tecnologias.

A maioria dos professores bibliotecários (60%) está familiarizada com cerca de metade das 15 ferramentas/serviços apresentados no estudo, mas utiliza, ao serviço da promoção da leitura recreativa, em média, apenas entre 2 a 5 ferramentas/serviços da Web 2.0, constatando-se que existe um paralelismo entre o nível de conhecimento que detêm das novas tecnologias e a utilização que fazem das mesmas. As ferramentas mais conhecidas são as mais utilizadas, embora a percentagem de utilizadores efectivos seja bastante menor do que a daqueles que afirmam conhecer as ferramentas: o blogue, o GoogleDocs, o YouTube ou Vimeo, o Facebook ou MySpace e a plataforma Moodle são familiares a mais de dois terços dos inquiridos, mas utilizadas apenas por entre 30% a 40% dos professores bibliotecários. O blogue destaca-se como sendo a ferramenta mais divulgada e a mais rentabilizada: é do conhecimento de 96% dos inquiridos e utilizada por 88%, num número de situações

elevado, quando comparada com outras. De igual forma, as ferramentas/serviços da Web 2.0 menos conhecidos são também os menos utilizados, incluindo-se neste grupo ferramentas para fazer livros digitais (Calaméo ou Mixbook ou Myebook), ferramentas para produzir podcasts (o Podomatic), os fóruns de discussão, a *wiki* e o *serviço de microblogging* Twitter. Estas, para além de serem utilizadas por um número muito pouco significativo de professores bibliotecários, são também rentabilizadas em poucas situações/actividades de promoção da leitura recreativa.

5. A falta de sustentabilidade na utilização que é feita das novas tecnologias identificadas no estudo assenta também nos seguintes factores:

- A maioria dos professores (35 em 51) utiliza as ferramentas e serviços da Web 2.0 de forma pouco sistemática. A avaliar pelo que a literatura nos diz sobre o assunto (Bastos, 1999; Cerrillo, 2002; Prole, 2008), a pouca regularidade com que as actividades são realizadas compromete o sucesso das mesmas, na medida em que é o carácter sistemático que conduz a práticas consolidadas e à criação de hábitos.
- O conhecimento que a maioria dos docentes detém das ferramentas e serviços da Web 2.0 é ainda insuficiente para uma rentabilização adequada dos mesmos. Verifica-se que os professores bibliotecários utilizam as novas tecnologias sobretudo em animações de informação e menos em actividades responsabilizadoras ou de aprofundamento (Poslaniec, 2005).

Das situações de promoção da leitura recreativa apresentadas, apenas a divulgação de actividades relacionadas com a promoção da leitura recreativa merece o envolvimento frequente de mais de 50% dos inquiridos; a divulgação de novas aquisições, a sugestão de leituras e a organização de sítios relevantes são também levadas a cabo de forma frequente, com recurso às novas tecnologias, por cerca de 30% a 40% dos docentes. Porém, a organização de clubes de leitores, a produção de livros e de filmes, a dramatização de textos ou a dinamização de fóruns de discussão sobre a leitura de diferentes tipos de texto são actividades desenvolvidas, de forma frequente, por um número residual de professores bibliotecários. Isto significa que é feita uma utilização muito unilateral das ferramentas e que o envolvimento dos alunos no desenvolvimento das literacias múltiplas, que a utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa permite, não merece ainda uma atenção frequente por parte dos professores bibliotecários inquiridos.

6. Verificamos, porém, que não existe uma relação directa entre a formação formal dos docentes (quer na área das bibliotecas escolares, quer na área das novas tecnologias), a idade ou a sua experiência de trabalho nas bibliotecas escolares e a utilização que fazem das novas tecnologias. Não são necessariamente os professores com mais formação nas áreas identificadas ou com mais anos de experiência, aqueles que fazem melhor uso das ferramentas e serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa.

De acordo com os dados recolhidos, os factores que estão relacionados com a utilização recorrente e mais sustentada das novas tecnologias, no âmbito estudado, são a formação académica e a atitude de proactividade dos professores bibliotecários.

Os professores do Departamento de Línguas revelam ser mais consistentes no uso que fazem das novas tecnologias: utilizam as ferramentas num número maior de situações de promoção da leitura e com mais frequência. Esta constatação pode explicar-se pelo facto de os professores bibliotecários do Departamento de Línguas estarem mais consciencializados para as questões da leitura recreativa e, por conseguinte, para a utilização das novas ferramentas, conduzindo a um aposta na auto-formação.

De facto, apesar da formação de carácter formal não estar relacionada com a utilização que é feita das novas tecnologias, constatámos que o conhecimento das ferramentas e serviços da Web 2.0, que pode ser adquirido através da auto-formação, é determinante na correcta utilização dos mesmos. Esta aposta na auto-formação é uma questão de atitude, que está relacionada com a valorização atribuída às novas tecnologias para criar e fidelizar leitores: são os professores bibliotecários que as valorizam mais, também os que fazem um uso mais recorrente das mesmas.

7. No mosaico de situações que o estudo nos permitiu vislumbrar, destacam-se algumas escolas pelas boas práticas que já evidenciam. O que caracteriza essas escolas são os seguintes aspectos:

- As escolas com práticas mais consolidadas utilizam as ferramentas e serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa de forma sistemática e em articulação com docentes de outras disciplinas. Fazem-no, ao longo do ano lectivo, sobretudo através de projectos de leitura ou de iniciativas abrangentes que planificam, desenvolvem e avaliam em conjunto, assumindo-se como líderes do processo. Os clubes de leitura, os projectos de leitura, as oficinas de escrita ou a rentabilização do blogue como plataforma de escrita são exemplos de actividades/projectos desenvolvidos de forma sistemática.

- Estas escolas recorrem, de forma frequente, às novas tecnologias para colocarem o leitor cosmopolita em contacto com os recursos de leitura. Divulgam, não apenas recursos impressos, mas também em formato digital, sobre assuntos muito diferentes, implicando, algumas vezes, o leitor na divulgação que é feita, através da emissão de opiniões críticas sobre as leituras realizadas.
- Os professores bibliotecários demonstram ter uma atitude proactiva, com reflexos no conhecimento mais alargado e aprofundado das ferramentas e serviços da Web 2.0, o que lhes permite ir além da utilização unilateral dos mesmos. Verifica-se que envolvem os alunos na dinamização de actividades de animação responsabilizadoras e de aprofundamento, desenvolvendo, desse modo, competências múltiplas através da utilização das novas tecnologias no âmbito da leitura recreativa. A utilização de ferramentas para apresentar livros, filmes ou mesmos quadros e música, assim como a produção de novos recursos relacionados com as leituras realizadas, são actividades que merecem já maior atenção por parte destes profissionais.
- O conhecimento mais profundo das ferramentas traduz-se numa optimização maior das mesmas. Constatamos que os professores bibliotecários com melhores práticas não usam as novas tecnologias de forma generalista; procuram, antes, adequar cada ferramenta ao objectivo primeiro para que foi criada. Rentabilizam ferramentas concebidas para criar conteúdos, partilhar recursos com o leitor e, sobretudo, para interagir com ele de forma frequente.
- Podemos afirmar que estes professores revelam também uma capacidade notável de se adaptarem ao contexto, quer a nível geral, utilizando as novas tecnologias para se aproximarem do leitor do século XXI, quer a nível mais específico, delineando projectos em função do diagnóstico identificado na escola, como é o caso do clube de leitura *Ler o Mundo* ou o projecto *Era uma vez uma imagem... e outras histórias*.
- Acresce ainda que os professores bibliotecários que fazem uma utilização de maior qualidade das novas tecnologias revelam uma atitude reflexiva perante a questão. Identificam vantagens e desvantagens do uso de algumas ferramentas e serviços, renunciando a uma utilização gratuita dos mesmos.

8. Os dados recolhidos permitem-nos perceber, portanto, de que forma as novas tecnologias estão a ser utilizadas na promoção da leitura recreativa, através da figura do professor bibliotecário. Estamos na posse de informação que nos permite, na qualidade de Coordenadora Interconcelhia ao serviço da RBE, orientar os professores

que acompanhamos no terreno com um pouco mais de qualidade, conduzindo os mesmos à mudança de práticas. Pensamos que é possível fazê-lo da seguinte forma:

- Facultando momentos de formação formal e informal, num contexto mais restrito para professores bibliotecários e num mais alargado para outros docentes, sobre as ferramentas/serviços da Web 2.0 menos conhecidos e a sua rentabilização no âmbito da promoção da leitura recreativa;
- Proporcionando momentos de partilha de boas práticas, nas reuniões e sessões de trabalho no âmbito das funções enquanto Coordenadora Interconcelhia, de modo a conduzir à sua apropriação por parte das escolas;
- Investindo numa atitude de reflexão-acção, através da monitorização de projectos-piloto, em que seja possível observar a forma como as novas tecnologias estão a ser utilizadas no âmbito aqui abordado e começar a avaliar o impacto dessa utilização na criação e fidelização de leitores.

Em termos gerais, consideramos que os professores bibliotecários abrangidos pelo estudo não estão alheios à realidade que os circunda: conhecem e utilizam, uns melhor do que outros, ferramentas e serviços da Web 2.0 que lhes permitem chegar ao leitor cosmopolita do século XXI e desenvolver, nestes, literacias múltiplas, necessárias para a adaptação à mudança.

Consideramos pertinente que os docentes continuem a reflectir sobre a sua prática como profissionais da informação, incumbidos de trabalhar em prol da elevação dos níveis de literacia dos alunos que acompanham. É importante acompanhar os tempos, saber adaptar-se ao contexto e manifestar uma atitude proactiva, desafiando a imaginação, de modo a não perdermos a oportunidade de continuar a criar e a fidelizar leitores. Não obstante, concordamos em pleno com a opinião do professor bibliotecário da escola H: as tecnologias devem ser vistas como um meio e não como um fim em si mesmo. Para que sejam uma oportunidade e não uma ameaça, “Nunca devemos sobrevalorizá-las, nunca devemos subvalorizá-las e nunca as devemos entender como salvação da pátria. Devemos aproveitar-nos delas, na medida em que elas servem [...] o objectivo de leitura”.

Neste momento, julgamos, com a cautela devida, que é oportuno, neste contexto, apontar novas pistas de investigação. Pensamos que será conveniente, no futuro:

- Alargar o campo de estudo sobre esta temática a uma população mais abrangente, de modo a podermos chegar a algumas generalizações;

- Aprofundar algumas questões relacionadas com os motivos que levam os professores bibliotecários a conhecer e a utilizar com maior ou menor grau de qualidade as novas tecnologias no âmbito estudado;
- Perceber qual a reacção dos alunos, leitores deste século, à utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa;
- Averiguar qual o impacto das actividades de promoção da leitura recreativa com recurso às novas tecnologias na criação e fidelização de leitores cosmopolitas;
- Avaliar as implicações da utilização das novas tecnologias no desenvolvimento das literacias múltiplas, em contexto de promoção da leitura recreativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actis, B. (2007). *Cómo promover la lectura*. Buenos Aires: Longseller.
- Almeida, A. N. (Coord.), Delicado, A. & Alves, N. de A. (2008). *Crianças e internet: Usos e representações, a família e a escola: Relatório do inquérito*. Lisboa: ICS, Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em 12 de Junho de 2010 em http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf.
- American Association of School Librarians. (2009). *Empowering learners: Guidelines for school library media programs*. Chicago, Illinois: Autor.
- Andersen, K. (2008). Canada's teen reading club. In *World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Council*. Québec, Canada: Acedido em 30 de Agosto de 2010 em <http://archive.ifla.org/IV/ifla74/papers/155-Andersen-en.pdf>.
- Anstey, M. & Bull, G. (2006). *Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies*. Australia. USA: Australian Literacy Educators Association. International Reading Association.
- APENA, APDD & POSI. (n.d.). *História do dia*. Acedido em 25 de Maio de 2011, em <http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx>
- Asselin, M. & Doiron, R. (2008). Towards a transformative pedagogy for school libraries 2.0. *School Libraries Worldwide*, 14(2). Acedido em 30 de Maio de 2010 em <http://schoollibrariesworldwide-vol14no2.blogspot.com/2008/06/blog-post.html>.
- Atwell, N. (2007). *The reading zone: How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.
- Bales, J. (2001). Literature circles in a synchronous virtual classroom: Educational MOOs to support student online interaction. In Hughes & L. Selby (Eds.). *Inspiring Connections; Learning, libraries & literacy. Proceedings of the Fifth International Forum on Research in School Librarianship* (pp. 17-35). Seattle, Washington: International Association of School Librarianship.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroco, J. A. (2004). *As bibliotecas escolares e a formação de leitores*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho. Acedido em 12 de Maio de 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3400>.
- Bastos, C. I. (2010). *A biblioteca escolar: Dinamizar, motivar para a leitura*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido em 12 de Maio de 2011 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/408>.

- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação (3ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: Escolas e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bibliofilmes*. (s.d.). Acedido em 30 de Maio de 2011, em <http://bibliofilmes.com/>
- Bottentuit Junior, J. B. & Coutinho, C. (2009). Desenvolvimento de vídeos educativos com o Windows Movie Maker e o YouTube: Uma experiência no ensino superior. In VIII Congresso LUSOCOM. *Comunicação, Espaço Global e Lusofonia*. (pp. 1052-1070). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Acedido em Maio de 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9019>.
- Bottentuit Junior, J. B., Lisbôa, E. S. & Coutinho, C. P. (2009). Livros digitais: Novas oportunidades para os educadores na era web 2.0. In P. Dias, A. J. Osório (Org.). *Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2009* (pp. 433-445). Braga: Universidade do Minho. Acedido em 30 de Agosto de 2010 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9233>.
- Calixto, J. A. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho.
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. A., Aguiar, C. & Maciel, R. (2009). Taxonomia de podcasts: da criação à utilização em contexto educativo, In A. A. Carvalho (Org.). *Actas do Encontro sobre Podcasts* (pp. 96-109). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação. Acedido em 30 Abril de 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10032>.
- Casa da Leitura. Fundação Calouste Gulbenkian. (s.d.). *Cata livros*. Acedido em 17 de Agosto de 2011, em <http://www.catalivros.org/>
- Casey, M. & Savastinuk, L.C. (2006). Libray 2.0: Service for the next-generation library. *Library Journal*. Acedido em 12 de Junho de 2010 em <http://www.libraryjournal.com/article/CA6365200.html>.
- Celaya, J. (2007). Web 2.0: Marketing o realidad? In *Actas del VI Workshop CALSI. Información digital: Nuevas perspectivas en la sociedad del conocimiento*. Valencia: CALSI. Acedido em 15 de Abril de 2011 em http://www.calsi.org/2007/wp-content/uploads/2007/11/javier_celaya.pdf.

- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (Dezembro 2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(4) , 1-19. Acedido em 12 de Abril de 2010 em http://www.oei.es/fomentolectura/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf.
- Comissão Europeia. (2010). *Comunicação da Comissão: Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Bruxelas: Autor. Acedido em 16 de Maio de 2011, em http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes3/UE2020_COM_final.pdf.
- Costa, A. F. da, (Coord.), Pegado, E., Ávila, P. & Coelho, A. R. (2010). *Avaliação do programa rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Ministério da Educação. Acedido em 10 de Janeiro de 2011 em <http://rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=31&fileName=9789727423194.pdf>.
- Coutinho, C. (2009). Using Blogs, Podcasts and Google Sites as Educational Tools in a Teacher Education Program. In T. Bastiaens et al. (Eds.). *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2009* (pp. 2476-2484). Chesapeake, VA: AACE. Acedido em Maio de 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9984>.
- Creative Commons. (s.d.). Acedido em 30 de Junho de 2011, em <http://creativecommons.org/>
- Cruz, S. & Carvalho, A. A. A. (2007). Produção de vídeo com o Movie Maker: Um estudo sobre o envolvimento dos alunos do 9º ano na aprendizagem. In M. J. Cullinan, B. E. (2000). *Independent reading and school achievement*. Acedido em 15 de Junho de 2010, em American Association of School Librarians: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/independent.cfm#works>
- DataAngel Policy Research Incorporated. (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: Uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
- Dionísio, M. L. (Primavera de 2004). Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 15 , 67-74. Acedido em Abril de 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8586>.

- Dionísio, M. L. (Outubro de 2006). As pessoas são avaliadas pela forma como se movimentam na língua e isso pode ser penalizador para elas. 35-37. Acedido em 15 de Maio de 2011 em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=160&mid=2>.
- Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas. (2008). *Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas*. Acedido em 20 de Março de 2011, em <http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/dglb/Paginas/dglb.aspx>
- Doiron, R. (2005). Teacher-librarians and classroom teachers: Partners in promoting reading. In R. & Doiron (Ed.), *Literacy, libraries and learning: Using books and online resources to promote reading, writing, and research* (pp. 33-46). Ontario, Canada: Pembroke Publishers Limited.
- Doiron, R. & Asselin, M. (Eds.). (2005). *Literacy, libraries and learning: Using books to promote reading, writing, and research*. Ontario, Canada: Pembroke Publishers Limited.
- Doiron, R. (2009). WorldReaders: Young readers reading the world. Teacher-librarians using social networking to promote reading interests. Artigo apresentado na 38ª Conferência Anual da IASL. *School Libraries in the picture: preparing pupils and students for the future* (pp. 1-14). Pádua, Itália: IASL.
- Doug, J. (Maio/Junho de 2000). *Disigning digital libraries: Building digital libraries for analog people: 10 commom design pitfalls and how to avoid them*. Acedido em 15 de Junho de 2010, em Doug Johnson: <http://www.doug-johnson.com/dougwri/designing-digital-libraries.html>
- Eisenberg, M. B & Miller, D. H. (2002). This man wants to change your job. *School Library Journal*. Acedido em 30 de Agosto de 2010 em <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA240047.html>.
- Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas. Plano Tecnológico da Educação. Ministério da Educação. (2011). *Conta-nos uma história: podcast na educação. 2ª ed.* Acedido em 12 de Abril de 2011, em <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=341>
- Estêvão, C. (1998). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Farmer, L. S. J. & Henri, J. (2008). *Information literacy assessment in K - 12 settings*. Lanham, Maryland. Toronto. Plymouth, UK: The Scarecrow Press, Inc.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66.
- Figueiredo, T. M. (2006). *Leitura, literacias e biblioteca escolar: Um estudo teórico e de caso*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Portucalense. Acedido

em 12 de Maio de 2011 em
<http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/73>.

Freitas, C. (4 a 17 de Maio de 2011). Projecto cata livros: O jogo da leitura. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, p. 4.

Freitas, M. F. (2007). *Espaços de leitura e formação de leitores: Estudo de um projecto em escolas do 1º ciclo do concelho de Chaves*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em 12 de Maio de 2011 em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/578>.

Fundação Calouste Gulbenkian. (2007). *Casa da leitura*. Acedido em 11 de Março de 2011, em <http://www.casadaleitura.org/>

Gallagher, K. (2009). *Readicide: How schools are killing reading and what you can do about it*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Graça, M. M. (2009). *Contributos para a reflexão: A formação de leitores literários em contexto escolar*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido em 12 de Maio de 2011 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2084>.

Henri, J. & Asselin, M. (Eds.) (2005). Introduction and context. In J. Henri, & M. Asselin, *Leadership issues in the information literate school community* (pp. 19). Westport, Connecticut. London: Libraries Unlimited.

Houghton, P. & Houghton, T. J. (2009). *APA: The easy way! (2nd ed.)*. Flint, Michigan: Baker College.

Iglesia, J. & García, A. (2009). Ingredientes de la web 2.0: Cómo combinar las herramientas para mejorar el menú de servicios. In *Lecturas en la red y redes en torno a la lectura: Nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura pública. 17ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. (pp. 129-158). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

International Federation of Library Associations and Institutions. (2000). *Manifesto da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Rede de Bibliotecas Escolares.

Instituto Nacional de Estatística. (2010). *Inquérito à utilização de tecnologias de informação e comunicação pelas famílias: Informação à comunicação social*. Acedido em 31 de Agosto de 2011, em Portal do Instituto Nacional de Estatística:

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUES_dest_boui=83386604&DESTAQUESmodo=2

- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research (2ª ed.)*. Westport, Connecticut. London. Portsmouth, NH: Libraries Unlimited. Heinemann.
- Lages, M. F., Liz, C., António, J.H.C.& Correia, T.S. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Larson, L. C. (2009a). E- reading and e- responding: New tools for the next generation of readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(3) , 255-258. doi:10.1598/JAAL.53.3.7.
- Larson, L. C. (2009b). Reader response meets new literacies: Empowering readers in online learning communities. *The Reading Teacher*, 62(8) , 638-648. doi: 10.1598/RT.62.8.2.
- Lee, E. (2005). Reading and the information literate school community. In J. Henri, & M. Asselin (Eds.), *Leadership issues in the information literate school community* (pp. 65-78). Westport, Connecticut. London: Libraries Unlimited.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective os European children. Full Findings*. LSE, London. Acedido em 31 de Agosto de 2011 em http://www.unic.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=3682&Itemid=163: UE Kids Online.
- Lozano, R. (2009). Yo leo, tú lees, él lee... Qué leemos?: El fomento de la lectura en la estrategia global de la biblioteca pública. In *Lecturas en la rede y redes en torno a la lectura: Nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura pública. 17ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. (pp. 81-102). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Maness, J. M. (2006). Library 2.0 theory: Web 2.0 and its implications for libraries. *Webology*, 3(2). Acedido em Agosto 2011 em <http://www.webology.org/2006/v3n2/a25.html>.
- Marcelino, & M. J. Silva (Org.). *SIIE'2007: Actas do Simpósio Internacional de Informática Educativa [CD-ROM]* (pp. 241-246). Porto: Escola Superior de Educação.Instituto Politécnico do Porto. Acedido em 15 de Abril de 2010 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7152>.
- Mata, J. (2009). Bibliotecas, clubes, redes y otras fraternidades. In *Lecturas en la rede y redes en torno a la lectura: Nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura pública. 17ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. (pp. 103 - 126). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Mateus, A. M. (2009). *A promoção da leitura no 3º ciclo: Um projecto dinamizado pela biblioteca escolar*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.

- Acedido em 12 de Maio de 2011 em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1365>.
- Ministério da Educação. Departamento do Ensino Básico. (2000). *O currículo nacional do ensino básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Autor. Acedido em 15 de Junho de 2010 em: <http://www.dgisd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.
- Ministério da Educação. Plano Nacional de Leitura. (s.d.). *Biblioteca dos livros digitais*. Acedido em 17 de Agosto de 2011, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/>
- Missão para a Sociedade da Informação. (1997). *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia
- Neves, J. S., Lima, M. J. & Borges, V. (2008). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Nina, I. F. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: Contributos da biblioteca escolar*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em 12 de Maio de 2011 em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1223>.
- O' Reilly, T. (Setembro de 2005). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. Acedido em 12 de Maio de 2010 em <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>.
- OCDE. (Dezembro, 2010). *PISA 2009: Competências dos alunos portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 14 de Maio de 2011 em http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/Apres_PISA_2009.pdf.
- Plano Nacional de Leitura. (2009). *Relatório de actividades: 3º ano*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho. (14 de Julho de 2009). *Diário da República n.º 134/09 - 1.ª série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler*. Porto: Edições Asa.
- Prensky, M. (2004). The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology and how they do it. 1-14. Acedido em 12 de Abril de 2010 em http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_online_life_of_the_digital_native-03.pdf.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Acedido em 10 de Abril de 2010 em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

- Prole, A. (2008). Como fazer um projecto de promoção da leitura. 1-10. Acedido em 30 de Agosto de 2010 em http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/documentos/manual_instrucoes_projects_a_C.pdf.
- Public Library InterLINK & TELUS. (s.d.). *TeenRC*. Obtido em 15 de Janeiro de 2011, de <http://www.teenrc.ca/>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais (5ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, G. (Org.). (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Mem Martins: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação. Acedido em Maio de 2010 em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf.
- Reis, C. (coord), Dias, A. P., Cabral, A.T.C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, C., ... Pinto, M.O. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Santos, M. L. dos, Neves, J. S., Lima, M. J.& Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Santos, M. L. L. dos (coord.), Neves, J. S., Lima, M. J., Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal [Versão electrónica]*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Serra, M. F. (2006). *Um olhar sobre a leitura juvenil: O caso da biblioteca municipal Rosa Peixoto*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho. Acedido em 12 de Maio de 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6494>.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smythe, S. & Neufeld, P. (2010). "Podcast time": Negotiating digital literacies and communities of learning in a middle years ELL classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 488-496. DOI: 10.1598/JAAL.53.6.5.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Tarasiuk, T. J. (2010). Combining traditional and contemporary texts: Moving my English class to the computer lab. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 543-552. DOI: 10.1598/JAAAL.53.7.2.
- Valenza, J. (30 de Agosto de 2010). *New book video trailer awards!* Acedido em 15 de Julho de 2011, em *School Library Journal*: <http://blog.schoollibraryjournal.com/neverendingsearch/2010/08/30/new-book-video-trailer-awards/>

-
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J. S., Calçada, T. & Gaspar, T. (1997). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris: UNESCO. Acedido em 15 de Julho de 2011 em <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>.
- WorldReaders. (2011). *WorldReaders: Young readers reading the world*. Acedido em 10 de Fevereiro de 2011, em <http://worldreaders.org/>
- Zawilinski, L. (2009). HOT blogging: A framework for blogging to promote higher order thinking. *The Reading Teacher*, 62(8), 650-661. DOI: 10.1598/RT.62.8.3.

ANEXOS

Anexo I – Média das idades da população do estudo**Tabela 1:** Média das idades da população do estudo

Idade	Frequência	Ponto médio de cada categoria	Frequência x ponto médio
21 – 29	0	25	0
30 - 39	9	35	315
40 - 49	23	45	1035
50+	19	50	950
Total	51		2400
Média das idades			47,0

Anexo II – Questionário

QUESTIONÁRIO SOBRE AS NOVAS TECNOLOGIAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR AO SERVIÇO DA PROMOÇÃO DA LEITURA RECREATIVA

O presente questionário enquadra-se num trabalho de investigação no domínio das bibliotecas escolares, tendo como objectivo central a análise do uso de ferramentas e serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa.

O questionário deve ser respondido pelo(s) professor(es) bibliotecário(s) até ao dia 22 de Dezembro. Os dados são confidenciais e serão tratados de forma anónima.

O sucesso deste trabalho depende da sua colaboração. Agradecemos antecipadamente toda a atenção e disponibilidades demonstradas.

***Obrigatório**

A. Perfil do professor bibliotecário

1. Nome do Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada onde exerce funções: *

2. Idade: *

- 21 – 29 anos
- 30– 39 anos
- 40 – 49 anos
- Igual ou superior a 50 anos

3. Formação académica:

* 3.1. Nome do Curso:

3.2. Grupo de recrutamento: Nome

4. É Coordenador dos professores bibliotecários? *

- Sim
- Não

5. Anos de experiência como coordenador da biblioteca escolar ou professor bibliotecário:

* (Assinale a resposta certa. Não contabilize o ano lectivo corrente)

- 0 – 3 anos
- 4 – 7 anos
- 8 - 11 anos
- 12 ou mais anos

6. Formação na área das Bibliotecas Escolares: * (Assinale a resposta ou respostas que se adequa (m) à sua situação)

- 6.1. Grau académico de doutor, mestre ou pós-graduado na área da Gestão da Informação/ Ciências da Informação/ Ciências Documentais/ Bibliotecas Escolares
- 6.2. Grau académico de doutor, mestre ou pós-graduado na área da Promoção e Mediação da Leitura
- 6.3. Formação contínua na área da Gestão da Informação/ Ciências da Informação/ Ciências Documentais/ Bibliotecas Escolares /Promoção da Leitura
- 0-100 horas
- 100 - 200 horas
- 200 - 300 horas
- Mais de 300 horas

7. Formação na área das Tecnologias da Informação e Comunicação: * (Assinale a resposta ou respostas que se adequa (m) à sua situação)

- 7.1. Grau académico de doutor, mestre ou pós-graduado na área da Tecnologia da Informação e Comunicação / Tecnologias Educativas
- 7.2. Formação contínua na área da Tecnologia da Informação e Comunicação / Tecnologias Educativas
- 0 – 50
- 50 – 100 horas
- 100 – 150 horas
- Mais de 150 horas

B. O professor bibliotecário e a leitura recreativa

8. O que entende pelo conceito “ promoção da leitura recreativa”? * (Seleccione a definição que mais se aproxima da sua opinião)

- Práticas que visam a criação de hábitos de leitura autónoma de textos literários em suporte impresso
- Práticas que visam a criação de hábitos de leitura autónoma de textos literários em suporte impresso e/ou em suporte electrónico
- Práticas que visam a criação de hábitos de leitura autónoma de textos literários e/ou textos não literários em suporte impresso
- Práticas que visam a criação de hábitos de leitura autónoma de textos literários e/ou textos não literários em suporte impresso e/ou em suporte electrónico
- Práticas que visam a criação de hábitos de leitura autónoma de diferentes tipos de textos (texto literário, texto não literário, imagem estática, imagem dinâmica) em diferentes suportes
- Outra:

9. A promoção da leitura recreativa consta como estratégia da biblioteca escolar no plano de acção ou no plano anual de actividades da biblioteca? *

- Sim
- Não

10. O plano de acção da biblioteca escolar e/ou o plano de actividades estão publicados na Internet? *

- Sim
- Não

10.1. Se respondeu Sim, assinale uma ou mais opções:

- Na página oficial da escola
- Na plataforma Moodle
- Na página da Biblioteca
- No blogue da Biblioteca
- Outra:

11. Costuma procurar informação sobre questões relacionadas com a promoção da leitura recreativa? *

- Sim
- Não

11.1. Se respondeu Sim, como se mantém informado? (Enumere de 1-5, sendo que 1 equivale à aceção "Com menos frequência e 5 "Com mais frequência". Utilize cada algarismo apenas uma vez)

	1	2	3	4	5
Pesquisando na Internet sobre diferentes recursos/abordagens	<input type="radio"/>				
Lendo livros/estudos/revistas sobre o assunto	<input type="radio"/>				
Trocando opiniões com os colegas de trabalho	<input type="radio"/>				
Participando em formação sobre a temática	<input type="radio"/>				
Aceitando as sugestões dos sítios da RBE e do PNL	<input type="radio"/>				

12. Enquanto professor bibliotecário, costuma desenvolver actividades que visam a promoção da leitura recreativa? *

- Sim
- Não

12.1. Se respondeu Sim, refira qual ou quais os recursos que utiliza. (Assinale uma ou mais opções)

- Livros de literatura
- Livros informativos
- Revistas
- Periódicos
- Filmes de ficção
- Filmes documentários
- Livros digitais
- Áudio livros
- Ilustrações
- Outra:

C. Utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa

13. Da listagem que se segue, identifique todas as ferramentas/serviços da Web 2.0 que lhe são familiares. (Assinale uma ou mais opções)

- Blogue
- Wiki (página Web que permite a edição colectiva de conteúdos)
- Google Sites ou EasySites ou MySites
- Forumvila ou Forumeiros
- Twitter
- Calaméo ou Mixbook ou Myebook
- Movie Maker
- Podomatic Youube
- ou Vimeo
- Delicious ou Diigo
- SlideShare ou ISSUU ou Scribd

- Picasa ou Flickr
- Facebook ou MySpace
- Plataforma LMS (exemplo: plataforma Moodle)
- Google Docs

14. Costuma utilizar as ferramentas/serviços da Web 2.0 no âmbito da promoção da leitura recreativa? * (Assinale uma opção)

- Com frequência
- Às vezes
- Nunca

14.1. Se respondeu "Nunca", termine aqui o seu questionário.

Se respondeu "Com frequência" ou "Às vezes", identifique, da listagem que se segue, as ferramentas/serviços que são utilizados na (s) biblioteca (s) que coordena no âmbito da promoção da leitura recreativa.

(Assinale uma ou mais opções. Considere também o trabalho em articulação com outros docentes)

- Blogue
- Wiki (página Web que permite a edição colectiva de conteúdos)
- Google Sites ou EasySites ou Mysites
- Forumvila ou Forumeiros
- Twitter
- Calaméo ou Mixbook ou Myebook
- Movie Maker
- Podomatic
- Youtube ou Vimeo
- Delicious ou Diigo
- SlideShare ou ISSUU ou Scribd
- Picasa ou Flickr
- Facebook ou MySpace

X

- Plataforma LMS (exemplo: plataforma Moodle)
- GoogleDocs

15. Identifique as situações, no âmbito da promoção da leitura recreativa, em que utiliza ferramentas/serviços da Web 2.0, e o nível de frequência do seu uso. (Assinale uma opção para cada resposta. Considere também o trabalho em articulação com outros docentes)

	Nunca utilizei	Utilizo de forma ocasional	Utilizo com frequência
15.1. Divulgação de novas aquisições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.2. Divulgação de actividades realizadas no âmbito da promoção da leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.3. Sugestão de leituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.4. Solicitação de sugestões de aquisições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.5. Promoção da leitura de livros em formato digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.6. Organização de clubes de leitores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.7. Produção de livros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.8. Produção de filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.9. Dramatização de textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.10. Dinamização de sessões de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.11. Utilização das ferramentas/serviços como	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca utilizei	Utilizo de forma ocasional	Utilizo com frequência
plataforma de expressão escrita por parte dos alunos			
15.12. Dinamização de fóruns de discussão sobre leitura de diferentes tipos de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.13. Organização dos sítios relevantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.14. Conhecimento do perfil de utilizador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.15. Outra:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Se respondeu "outra" na questão 15.15., indique qual ou quais:

17. Identifique a(s) ferramenta(s) /serviços da Web 2.0 que já utilizou nas situações a seguir descritas. (Assinale o nome da ferramenta/serviço da Web 2.0 de acordo com a listagem da questão 14.1.)

17.1. Divulgação de novas aquisições

17.2. Divulgação de actividades realizadas no âmbito da promoção da leitura

17.3. Sugestão de leituras

17.4. Solicitação de sugestões de aquisições

17.5. Promoção da leitura de livros em formato digital

17.6. Organização de clubes de leitores

17.7. Produção de livros

17.8. Produção de filmes

17.9. Dramatização de textos

17.10. Dinamização de sessões de leitura

17.11. Utilização das ferramentas/ serviços como plataforma de expressão escrita por parte dos alunos

17.12. Dinamização de fóruns de discussão sobre leitura de diferentes tipos de texto

17.13. Organização de sítios relevantes

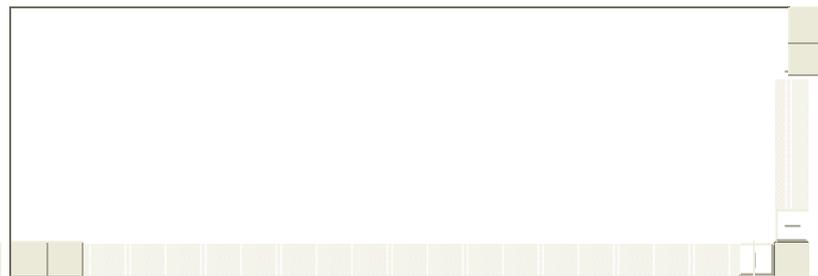
17.14. Conhecimento do perfil de utilizador

17.15. Outra situação. Indique qual ou quais:

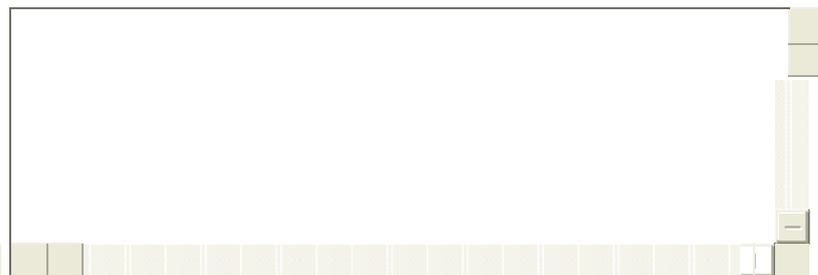
18. Expresse a sua opinião sobre a importância da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa. (Seleccione apenas uma opção)

18.1. Nada importante, porque:

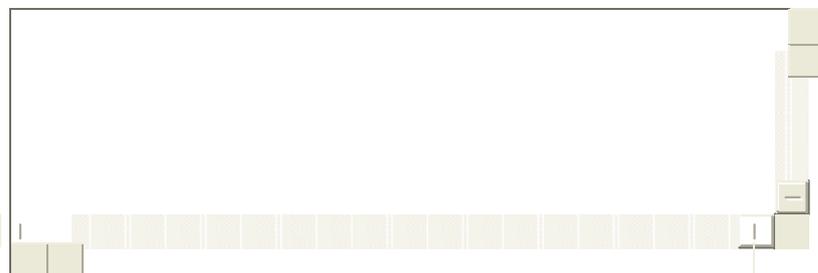
18.2. Importante, porque:



18.3. Muito importante, porque:



O questionário terminou. Agradecemos novamente a disponibilidade demonstrada. Se desejar acrescentar alguma informação ou fazer algum comentário, utilize o espaço seguinte:



Anexo III – Guião da entrevista

Guião da entrevista

(Documento orientador para o entrevistador)

Área Temática:

Utilização das novas tecnologias na Biblioteca Escolar ao serviço da leitura recreativa

Objectivos:

- Conhecer as razões da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa
- Conhecer o modo de utilização/rentabilização das ferramentas/serviços da Web 2.0 na promoção da leitura recreativa
- Identificar boas práticas de utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa

Tópicos a focar na entrevista:

Ponto prévio (diálogo sobre objectivos, agradecimento, importância, confidencialidade)

1. Importância da utilização das novas tecnologias na promoção da leitura recreativa
 - a. Motivos para utilização frequente/muito frequente
2. Utilização das ferramentas/situações (informação já conhecida). Como?
 - a. Trabalho colaborativo com outros docentes: planificação, monitorização, avaliação
 - b. Envolvimento dos alunos.

- Situações: clubes, aulas articuladas, sessões de formação, projectos, utilização livre da biblioteca, participação em actividades, comunicação directa com o aluno
- Frequência: esporádica, ocasional, constante
- N° de alunos: até 5 turmas, até 10 turmas, + de 10 turmas

c. Recursos utilizados/produzidos

- Livros de ficção (impressos, digitais, audiolivros)
- Periódicos/revistas (impressos, digitais)
- Livros informativos, filmes documentários
- Filmes, *podcasts*, livros, ilustrações

d. Utilização das ferramentas/serviços

- Adequação da ferramenta à função (conhecimento do utilizador, interactividade, desenvolvimento de competências orais ou de escrita, organização de sítios relevantes)

3. Elementos adicionais

a. Comentários ou ideias adicionais

Anexo IV – Transcrição das entrevistas (em formato digital)

Entrevista ao Professor Bibliotecário da Escola A

Entrevista ao Professor Bibliotecário da Escola D

Entrevista ao Professor Bibliotecário da Escola H

Entrevista ao Professor Bibliotecário da Escola Q

