



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

**DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE
CULTURA**

**O CONTRIBUTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR CENTRO DE
RECURSOS EDUCATIVOS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
JOÃO FRANCO NA PROMOÇÃO DA LEITURA**

Maria Margarida Teles Damázio Dias Ferreira

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Ciências Documentais
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha

Covilhã, Junho de 2011



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

**DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE
CULTURA**

**O CONTRIBUTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR CENTRO DE
RECURSOS EDUCATIVOS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
JOÃO FRANCO NA PROMOÇÃO DA LEITURA**

Maria Margarida Teles Damázio Dias Ferreira

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Ciências Documentais
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha

Covilhã, Junho de 2011

A meus Pais, ao Nuno, à Rita e à Laura.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível devido à boa colaboração e ao apoio de várias instituições e pessoas, a quem desejo, expressamente, agradecer:

À Universidade da Beira Interior, na pessoa do Senhor Professor Doutor Paulo Osório, coordenador do Curso de 2º Ciclo de Ciências Documentais, por toda a colaboração prestada.

À direcção do Agrupamento de Escolas João Franco, do Fundão, que sempre me prestou um imenso apoio, incondicionalmente.

À Senhora Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, cujos entusiasmo e confiança em mim depositados, além da total disponibilidade para me orientar e acalmar, me deram forças para atingir a meta.

Ao meu marido, Nuno Garcia, por estar sempre presente, por me incentivar e por todo o amor e companheirismo que me dedica, por me fazer sentir mais confiante, por me ajudar e às minhas filhas, Rita e Laura, que sempre apreciaram e valorizaram, sem quaisquer reservas, o trabalho de sua mãe.

Aos meus amigos, por demonstrarem enorme apreço por mim e pelo meu trabalho, por me encorajarem sempre.

Ao João Machado, pelo apoio e amizade.

Resumo

A leitura, no contexto actual, enfrenta um enorme desafio: sendo considerada essencial, deve, contudo, competir com a invasão massiva das novas ferramentas digitais que entram nas vidas dos jovens. Como acto cultural, insere-se na vida das cidades e torna-se necessário que todas as instituições culturais desenvolvam um trabalho colaborativo, no sentido de proporcionar uma variedade de experiências conducentes ao desenvolvimento das competências e aprendizagens dos sujeitos. Novos conceitos surgem, como o de literacia, o qual implica uma aquisição de conhecimentos ao longo da vida, um saber fazer em diversas áreas e situações do quotidiano.

Assim, a escola, em geral e a biblioteca escolar, em particular, devem reflectir sobre a necessidade da mudança, acompanhando a evolução tecnológica, mantendo a convicção de que a leitura é imprescindível para o desenvolvimento global do ser humano. Para tanto, o Modelo de Auto Avaliação das Bibliotecas Escolares constitui-se como um documento orientador e imprescindível das práticas das bibliotecas escolares, permitindo uma avaliação justa, formativa e permanente das acções que ali têm lugar.

Palavras-chave

biblioteca escolar, leitura, literacia, cultura, informação, parcerias.

Abstract

In the present days reading faces different challenges: although it is considered essential, it competes with a number of digital and technological tools that exist in young people's life. Being a cultural act reading exists as a part of the cities' life and it is necessary that every cultural agency work cooperatively in order to the student to have a variety of experiences that lead to his skills' development. There are new concepts such as literacy, which means that learning is for life and it implies a knowing how to do in different situations.

Both schools and school libraries should think about the need to change in order to cope with technological evolution though still thinking that reading is crucial to the global development of every individual. In order to do so the Evaluation of School Libraries Model is a very important guiding document to school libraries allowing them to have a fair, formative and permanent evaluation of their practice.

Keywords

School library, reading, literacy, culture, informations, partnerships.

Índice

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Introdução.....	1
I - Bibliotecas Escolares, Centros de Recursos Educativos.....	21
II - Literacias	25
2.1. Cultura	25
2.2. Leitura, um acto cultural	30
2.3. Sociologia da recepção cultural	34
2.4. Os livros e a escrita	37
2.5. A Literacia	41
2.6. Leitura tradicional e leitura digital	56
2.6.1. Bibliotecas tradicionais e bibliotecas digitais - novas realidades	59
2.7. A mediação da leitura	63
III - Projecto: Interações entre a BECRE e a Cidade do Fundão	69
3.1. O Fundão, cidade de cultura	69
3.1.1. Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade	70
3.1.2. A Moagem, Cidade do Engenho e das Artes	71
3.1.3. Rádio Cova da Beira	73
3.1.4. Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos do Agrupamento de Escolas João Franco.....	75
3.2. A Escola Promotora de Cultura	79
Considerações Finais	93
Bibliografia.....	97
Webgrafia	99
Anexos	101

Introdução

O envolvimento da comunidade local nas actividades das bibliotecas e vice-versa visa uma elevação cada vez maior e mais eficaz dos espaços e recursos de que estas dispõem. Enquadrada numa panorâmica de cooperação e partilha, assim se vai desenvolvendo a BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos - do Agrupamento de Escolas João Franco, do Fundão, onde exercemos a nossa prática docente, enfrentando desafios, apostando em mudanças, sempre numa visão proactiva, que tem na promoção da leitura e formação de leitores o seu objectivo principal.

As bibliotecas escolares constituem, actualmente, uma rede cultural, cujos fios condutores se vão tecendo e conectando em teias de informação e conhecimento, tentando dar resposta às necessidades reais dos seus utilizadores. Espaços ideais para o desenvolvimento da literacia leitora, enquanto conceito transversal a todas as áreas do conhecimento, ali existe uma multiplicidade de recursos, organizados segundo normas internacionais de classificação (CDU - Classificação Decimal Universal) que ajudam a escola a promover verdadeiros e autênticos ambientes de aprendizagens significativas.

Sendo a leitura a força motriz desse espaço, construiremos a nossa dissertação assente na análise e avaliação de acções e actividades já desenvolvidas. Como o próprio título indicia, “De uma Escola Leitora a uma Cidade de Cultura”, cremos que é na escola que os leitores se fazem, no sentido de poderem vir a ser os potenciais leitores das outras bibliotecas, leitores proficientes e interventivos na sociedade onde estão inseridos. É partindo deste pressuposto que temos vindo a construir parcerias com outras instituições da sociedade civil, com as quais desenvolvemos uma variedade de acções conducentes à literacia, englobando o que este vocábulo implica: da leitura à cultura, do saber ao saber fazer, da cultura escolar à cultura do cidadão como um ser social inserido num determinado meio, neste caso, na cidade do Fundão. Embora as actividades transversais a diversas instituições tenham vindo a aumentar, cingir-nos-emos aos casos mais marcantes do nosso trabalho relativos à BMEA - Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade, à RCB - Rádio Cova da Beira e à Moagem, Cidade do Engenho e das Artes, com as quais empreendemos trabalhos de forma regular e consistente. Na BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos do Agrupamento de Escolas João Franco, preocupados com o desenvolvimento global dos seus alunos, planificamos e empreendemos um número de actividades com as supracitadas instituições, associadas às competências leitoras, simultaneamente de natureza cultural e artística. Se, por um lado, a RCB - Rádio Cova da Beira - transmite, todos os dias da semana, as leituras dos nossos alunos numa rubrica intitulada “A Biblioteca da Rádio”, por outro, a agência cultural e artística Moagem, Cidade do Engenho e das Artes desenvolve um trabalho que, incluindo o desenvolvimento das competências já mencionadas, vai mais longe, atingindo as artes visuais, como a escultura, a ilustração e o cinema de animação, aliados à cultura popular tradicional

local existente na personagem da “Má Hora”¹. Acresce o facto de, tratando-se de um projecto a longo prazo, após a exposição resultante dos trabalhos de todos os participantes, discentes e artistas da instituição cultural, culminar na visita de um escritor e ilustrador à BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos. De facto, cremos existir aqui um ponto de chegada, uma meta atingida pelos alunos participantes no projecto e ainda um ponto de partida para outros percursos que, a partir dali se possam eventualmente desenhar no futuro dos jovens.

No que concerne à BMEA - Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade - as parcerias existem desde o ano de 2005, o que implica um trabalho histórico de colaborações, desde a intervenção directa no seio dos alunos, até à que se destina a adultos - docentes e funcionários - passando ainda pela implementação de um projecto concelhio de trabalho em rede, o SABE - Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares, existente em protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação e a autarquia, Câmara Municipal do Fundão, que possibilitou a implementação de uma rede concelhia formada pelas bibliotecas escolares e municipal, onde os esforços se unem, a partilha acontece, tudo em nome e em prol do desenvolvimento, dos alunos, das literacias que os ajudam a construir-se como cidadãos responsáveis, detentores de saberes que contribuem para a sua inclusão, afastando a possibilidade da exclusão social.

Procedimentos Metodológicos

A nossa metodologia enquadra-se na investigação-acção cooperativa que, na óptica de Moreira (2001:33) estabelece relações entre as partes envolvidas, cujos procedimentos são negociados antecipadamente. Com este trabalho, onde as partes envolvidas cooperam e partilham pontos de vista, pretendeu-se um modelo de investigação participado, onde o professor bibliotecário é inserido. Assim, na nossa avaliação, servimo-nos do MABE - Modelo de Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares - elaborado e preconizado pela RBE - Rede de Bibliotecas Escolares² - do Ministério da Educação de Portugal, cujo programa remonta a 1996, incluindo, actualmente, 2200 escolas. Este programa segue orientações internacionais, nomeadamente a missão preconizada pelo Manifesto da IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions - e a Declaração da IASL - International Association of School Librarians³ - uma associação que representa nações de todos os cantos do mundo, desde a Austrália até à África do Sul, contando com países tão distantes, quanto vivem em culturas profundamente diferentes das ocidentais, como, por exemplo, o Sri Lanka ou o Bangla Desh. Trata-se, pois, do universo de bibliotecas escolares a entrar numa *net* que se quer global, num caminho de partilha universal entre quem sabe e quem deseja ter esse mesmo conhecimento, numa ultrapassagem de limites ou de fronteiras, à distância de um congresso ou de um clique. A prová-lo, a trigésima quinta conferência do IASL, a qual teve

¹ Projecto denominado “Má-Hora” desenvolvido, no 8º ano, na disciplina de Oficina de Artes, o qual consistiu na recolha de histórias com a personagem popular da Má-Hora, posterior reconto, ilustração e elaboração de uma escultura de 3 metros de altura representando a referida personagem, conforme descrevemos no sub-capítulo “3.1.4. BECRE do Agrupamento de Escolas João Franco”.

² <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/home>, consultado no dia 27 de Abril de 2011

³ <http://www.iasl-online.org/index.htm>, consultado no dia 15 de Março de 2011

lugar em Lisboa, no ano de 2006, alusiva ao tema “As múltiplas faces da literacia: ler, saber, fazer”.

Através do novo MABE - Modelo de Auto Avaliação das Bibliotecas Escolares - implementado a nível nacional desde o ano lectivo de 2009/2010, a RBE - Rede de Bibliotecas Escolares - pretendeu, não só uniformizar e objectivar as actuações das bibliotecas escolares, como também utilizar o conhecimento de peritos e cientistas internacionais que já haviam testado um modelo semelhante de auto-avaliação decorrente de estudos anteriormente efectuados. Este é o culminar da modernização do conceito e da prática da nova biblioteca escolar que, actualmente, se vem assumindo como um centro de recursos ao serviço da educação, disponível para discentes, sem esquecer os docentes que, inseridos no actual sistema de ensino, na cultura vigente, se devem, sistematicamente, actualizar utilizando as ofertas das bibliotecas das escolas e os conhecimentos dos professores que da sua equipa fazem parte, partindo do princípio comprovado de que as práticas do ensino-aprendizagem não podem existir sem a colaboração da biblioteca escolar.

Assim, o MABE - Modelo de Auto Avaliação das Bibliotecas Escolares - serve de bússola ao trabalho desenvolvido na biblioteca, medindo, não só o grau de satisfação dos seus utilizadores, como permitindo ao professor bibliotecário monitorizar e auto-avaliar a sua praxis, no sentido de a aperfeiçoar, repensando metodologias aí desenvolvidas:

“O modelo de avaliação construído resultou de uma análise efectuada sobre outros modelos já existentes e sobre a realidade da escola portuguesa. Sendo útil registar e confrontar as práticas que já se vêm realizando noutros sistemas de ensino, procurou-se encontrar, para o nosso caso, uma formulação que cumprisse os objectivos essenciais que se pretendem alcançar: desenvolver uma abordagem essencialmente qualitativa, orientada para uma análise dos processos e dos resultados numa perspectiva formativa, permitindo identificar as necessidades e as fragilidades com vista à melhoria.”

(Rede de Bibliotecas Escolares, 2010:4-5)

A actuação das bibliotecas escolares deve concentrar-se em quatro domínios, os quais abrangem as áreas consideradas essenciais a nível da sua actuação, para que se possa cumprir, de forma eficiente, a totalidade dos seus objectivos que, por sua vez, se encontram discriminados em subdomínios, de acordo com o que a seguir indicamos:

- A. Apoio ao desenvolvimento curricular
 - A.1 Articulação curricular da biblioteca escolar com as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e com os docentes
 - A. 2 Promoção das literacias da informação, tecnológica e digital
- B. Leitura e literacia
 - B.1. Trabalho da BE ao serviço da promoção da leitura

- B. 2. Trabalho articulado da BE com departamentos e docentes e com o exterior, no âmbito da leitura
- C. Projectos, parcerias e actividades livres e de abertura à comunidade
 - C.1 Apoio a actividades livres, extra-curriculares e de enriquecimento curricular
 - C.2 Projectos e parcerias
- D. Gestão da biblioteca escolar
 - D.1 Articulação da biblioteca com a escola. Acesso e serviços prestados pela biblioteca
 - D.2 Condições humanas e materiais para a prestação dos serviços
 - D.3 Gestão da colecção/ da informação

(RBE, 2010:6)

De entre todos, seleccionámos os domínios *B, Leitura e Literacia e C, Projectos, Parcerias e Actividades Livres e de Abertura à Comunidade*, como aqueles que se inserem directamente no nosso estudo.

Creemos, pois, que, para que a biblioteca viva em plenitude, necessita de mediadores atentos, verdadeiros agentes impulsionadores do sucesso educativo na presente sociedade da informação e do conhecimento. Nesta perspectiva, é nossa intenção aprofundar conhecimentos na crença de que a escola do presente, multicultural e pluridimensional, deve estar preparada para a mudança assente na lógica de que leitura e cultura coexistem no mesmo patamar. Mas, os indicadores estão definidos de acordo com o MABE - Modelo de Auto Avaliação de Bibliotecas Escolares - como já o afirmámos e correspondem aos subdomínios de cada grande domínio (dos quatro definidos em Portugal). Assim, tomemos como exemplo o domínio *B, Leitura e literacia*: contém três subdomínios, tomados como indicadores na actuação da BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos:

- B.1 Trabalho da BE ao serviço da promoção da leitura.
- B.2 Integração da BE nas estratégias e programas de leitura.
- B.3 Impacto do trabalho da BE nas atitudes e competências dos alunos, no âmbito da leitura e da literacia.

A partir destes, existe um conjunto de “factores críticos de sucesso”, os quais representam actividades, acções desenvolvidas nas bibliotecas escolares que, quando observadas, indicam que estas estão no caminho do sucesso e da optimização dos seus recursos humanos e materiais. Mas, tudo isto carece de demonstração, pelo que se torna necessário proceder à recolha de “evidências”, que não são mais do que as provas, em documentação de variadas origens, desde actas onde há referência a estas, até ao Plano Anual de Actividades da BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos - e do agrupamento de escolas, passando pelos questionários que são aplicados durante o ano. São estas evidências que, colocadas a par dos factores críticos de sucesso contribuem para o nivelamento do domínio em avaliação, posicionando-o numa escala de um a quatro. O

MABE - Modelo de Auto Avaliação das Bibliotecas Escolares - ainda indica uma série de actividades denominadas de “acções para melhoria”, que permitem monitorizar os planos da BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos - verificando a sua existência ou inexistência, bem como delineando futuros procedimentos.

Seguidamente, apresentamos os indicadores/subdomínios, as evidências recolhidas, os pontos fortes e os pontos fracos identificados na BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos - relativos ao *domínio B, Leitura e Literacia* .

B. Leitura e Literacia

Objectivos:

Promover e animar a leitura

Promover o desenvolvimento de actividades de leitura no âmbito do PNL

Desenvolver o papel formativo da BE

Estabelecer e desenvolver parcerias de modo a desenvolver as competências da leitura nos alunos

Indicadores	Evidências recolhidas	Pontos Fortes Identificados	Pontos Fracos Identificados
B.1 Trabalho da BECRE ao serviço da promoção da leitura no agrupamento	<p>Registo do Fundo Documental (FD) Documentos da BECRE</p> <p>Documento de aquisição de FD destinado a alunos do CNO</p> <p>Documentos da actividade de “Caça ao Tesouro” na BECRE com alunos do CNO</p> <p>PAA da BECRE e PAA das escolas do 1º ciclo e jardins de infância Documentos da BECRE</p> <p>PAA, PCT's, Actas de departamentos, de grupo, de Conselhos de Turma, Registos de Avaliação Questionário aos Docentes QD2</p>	<p>A BECRE possui uma colecção variada, adequada aos gostos, interesses e necessidades dos utilizadores: foram adquiridos 294 materiais de Fundo Documental.</p> <p>A BECRE identifica novos públicos - CNO - e adequa a colecção e as práticas às suas necessidades (foram adquiridos livros no âmbito do CNO, 12 exemplares, no montante de 250 euros e foi realizada uma actividade de caça ao tesouro na BECRE).</p> <p>A BECRE identificou o problema da distância/afastamento de algumas escolas e dos jardins de infância relativamente à escola-sede e à Biblioteca Municipal, tendo desenvolvido o projecto de promoção e animação de leitura “Histórias é Connosco”, que abrangeu a maioria das escolas do pré-escolar e do 1º ciclo do agrupamento: 15 animações de leitura em escolas do 1º ciclo - distantes da escola-sede e 14 animações de leitura nos 4 jardins de infância do agrupamento).</p> <p>A BECRE promoveu acções formativas que ajudaram a desenvolver as competências na área da leitura: Histórias é Connosco (34 actividades de animação de leitura nas turmas do 1º ciclo que frequentam a escola-sede - JF1 e JF2), Dia Mundial do Livro (28 turmas - de um total de 31- das escolas do agrupamento do Fundão</p>	

Indicadores	Evidências recolhidas	Pontos Fortes Identificados	Pontos Fracos Identificados
	<p>Estatísticas Questionário QA2</p> <p>PAA Registos dos baús itinerantes, Listas de aquisição de FD Registos de Avaliação Questionário aos Docentes QD2</p>	<p>participaram), Noite com Livros, a Plataforma Moodle na Aula de LPO (6º B), a Maleta Pedagógica “Abre, Procura e... Acrescenta” (6º D), A Biblioteca da Rádio (leituras na Rádio Cova da Beira - RCB - ao longo do ano, cinco vezes por semana - todas as turmas da escola-sede participaram), Concursos (podcast Conta-nos uma História, Faça lá um Poema, Nacional de Leitura, Já Sei Ler, Leitura em Voz Alta, Há fogo na Floresta, O Príncipe do Rio, Eco Concurso de Leitura e outros), Passatempos Mensais, Leitor do Mês, Baús Itinerantes e outras actividades. 100% dos alunos do agrupamento participaram em alguma destas actividades; 30,8% dos docentes inquiridos declarou que o trabalho desenvolvido pela BECRE é muito bom, 61,5%, bom e 7,7%, suficiente.</p> <p>A BECRE incentivou o empréstimo domiciliário através de actividades de leitura junto dos alunos e de satisfação de desejos de aquisição de FD. 7,7% dos alunos inquiridos afirma requisitar livros diariamente, 27,2%, uma ou duas vezes por semana, 20,7%, uma ou duas vezes por mês.</p> <p>A BECRE manteve-se informada relativamente às orientações do PNL e desenvolveu acções relativas ao mesmo: Concurso Nacional de Leitura, Concursos “Conta-nos uma História”, Faça lá um Poema, baús itinerantes, aquisição de FD do PNL, divulgação de leituras e de livros do PNL, utilização da Biblioteca Digital do PNL, animação de leitura. 13,6% dos docentes afirma ter colaborado sempre em actividades relacionadas com o PNL; 13,6%, quase sempre, 40,9%, às vezes e 31,8%, nunca.</p>	

Indicadores	Evidências recolhidas	Pontos Fortes Identificados	Pontos Fracos Identificados
	<p>PAA Página da BECRE da Plataforma Moodle Questionário aos alunos QA2</p>	<p>A BECRE desenvolveu de forma sistemática actividades de promoção da leitura: além das actividades e projectos já mencionados, o incentivo à leitura através de documentos e de informação constantes na página da BECRE na Plataforma Moodle do agrupamento e exposições temáticas.</p> <p>17,7% dos alunos afirma que participou quase sempre em actividades de leitura na BECRE e 68,3% às vezes. 100% dos alunos da escola sede participaram, pelo menos uma vez, em actividades de promoção de leitura.</p>	
	<p>PAA e documentos relacionados com a visita do escritor</p>	<p>A BECRE promoveu a visita do escritor Bruno Santos para os alunos do 1º ciclo cujos professores estavam associados ao PNEP, abrangendo 7 turmas e alunos dos quatro anos de escolaridade.</p>	
	<p>PAA e documentos relativos às actividades mencionadas</p>	<p>A BECRE promoveu eventos culturais de promoção do livro: Bibliopaper, “Noite com Livros”, “Dia Mundial do Livro”, Sessão de Teatro “A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar”, Maleta Pedagógica “Abre, Procura e Acrescenta”.</p>	
	<p>Actas das Reuniões da BECRE Dossiers temáticos Documentos da página da BECRE na plataforma Moodle.</p>	<p>A BECRE organizou dossiers temáticos em papel e documentos digitais on-line relativos a variadas áreas do saber .</p>	
	<p>Listas para aquisição de FD dos alunos PAA</p>	<p>A BECRE elaborou listas de preferências dos alunos antes de proceder à aquisição de FD.</p>	

Indicadores	Evidências recolhidas	Pontos Fortes Identificados	Pontos Fracos Identificados
<p>B.2 Integração da BECRE nas estratégias e programas de leitura ao nível do agrupamento.</p>	<p>Projecto Educativo de Agrupamento Estatísticas Questionário aos docentes QD2</p>	<p>O Projecto Educativo de Agrupamento refere a leitura e a literacia em articulação com a BECRE e estabelece como meta um aumento de 15% de utilizadores da BECRE e de</p>	

Indicadores	Evidências recolhidas	Pontos Fortes Identificados	Pontos Fracos Identificados
	<p>PAA Actas das reuniões de departamentos e de grupo Questionário aos docentes QD2</p> <p>PAA Actas das reuniões da Rede de Bibliotecas do Fundão.</p> <p>PAA</p>	<p>requisições domiciliárias.</p> <p>A BECRE forneceu livros, cd's, cd-rom, vídeos e DVD's às salas de aula: foram disponibilizados 2033 materiais-livro para a sala de aula, 63 DVD's, 12 VHS.</p> <p>A BECRE promoveu a articulação com alguns domínios curriculares e não curriculares, tendo envolvido directamente todo o departamento de línguas (LPO, Inglês, Espanhol), o Projecto Eco-Escolas, as disciplinas de EV, CNA, História, EAC, FCIV, o 1º ciclo, o ensino pré-escolar, o ensino especial.</p> <p>60,7% dos docentes declara que costuma integrar a BECRE e os seus recursos nas suas funções docentes relacionadas com o desenvolvimento de competências relacionadas com a leitura. 5,6% afirma que planifica sempre projectos e actividades conjuntamente com a BECRE, 27,8%, quase sempre, 44,4% às vezes e 22%, nunca.</p> <p>A BECRE promoveu a articulação com a BMEA (Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade) e com todas as bibliotecas das escolas ou dos agrupamentos de escolas do Fundão: reuniões conjuntas ao nível do programa SABE (Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares), actividades conjuntas (Sessão de teatro "A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar e apresentação do último livro da escritora Mafalda Moutinho) e requisição de livros.</p> <p>A BECRE promoveu a articulação com a Rádio Cova da Beira (RCB), através de uma rubrica de leitura diária, existente ao longo do ano (199 leituras gravadas) e através da colaboração na gravação de quatro podcasts para o</p>	

Indicadores	Evidências recolhidas	Pontos Fortes Identificados	Pontos Fracos Identificados
	<p>PAA</p> <p>PAA Página da BECRE na Plataforma Moodle</p> <p>PAA Questionário a docentes QD2 Página da BECRE na plataforma Moodle</p> <p>PAA Página da BECRE na Plataforma Moodle</p> <p>PAA Actas das reuniões</p>	<p>concurso “Conta-nos uma História”.</p> <p>A BECRE promoveu actividades em sala de aula e com docentes, no âmbito do PNL (Histórias é Connosco, concursos de leitura e passatempos mensais)</p> <p>A BECRE difundiu informação sobre livros e autores e organizou guiões de leitura, listas de sites relacionados com livros, autores, leitura em geral, através da plataforma Moodle.</p> <p>A BECRE colaborou com vários professores em projectos que tinham como objectivos melhorar a leitura e a literacia dos alunos (Projectos: Maleta Pedagógica Abre, Procura e... Acrescenta”, “Plataforma Moodle na Aula de LPO e “Histórias é Connosco”): 44,4% dos docentes concorda plenamente com o facto de a BECRE desenvolver actividades diversificadas que motivam para a leitura e promovem a discussão e o trabalho escolar, desenvolvendo diferentes literacias; 48% concorda; 85,7% dos docentes considera que a BECRE e os seus recursos contribuem muito para o desenvolvimento das competências de leitura e para os resultados escolares dos seus alunos.</p> <p>A BECRE criou e divulgou na plataforma Moodle instrumentos de apoio a actividades de leitura e de escrita.</p> <p>A BECRE participou activamente na Rede de Bibliotecas do Fundão, a qual criou o seu portal para divulgação de actividades, de bases de dados de FD, e outros.</p>	<p>A BECRE trabalhou com</p>

Indicadores	Evidências recolhidas	Pontos Fortes Identificados	Pontos Fracos Identificados
			<p>os departamentos curriculares. Contudo, há melhorias a efectuar neste trabalho, tanto a nível de abrangência, como de profundidade de trabalho.</p> <p>A participação das famílias dos alunos ainda é pouco significativa, excepto quando é chamada a assistir a eventos culturais onde os seus educandos participam directamente.</p> <p>Promoção de debates alargados (que incluam professores e famílias) sobre a importância da leitura.</p>

Indicadores	Evidências recolhidas	Pontos Fortes Identificados	Pontos Fracos Identificados
B.3 Impacto do trabalho da BECRE nas atitudes e competências dos alunos, no âmbito da leitura e literacia.	<p>Estatísticas da BECRE Questionário QA2</p> <p>Observação realizada nas turmas JF1 (2º, 3º e 4º anos), JF2 (4º ano), 6º B e 6ºD Questionário a alunos QA2</p> <p>Estatísticas da BECRE Questionário QA2</p>	<p>Os alunos usaram a BECRE para ler de uma forma recreativa, para se informar ou para realizar trabalhos escolares (17,2% dos alunos vai à biblioteca todos os dias, 59,8% uma a duas vezes por semana; a BECRE teve 13 977 visitas de alunos)</p> <p>Os alunos manifestaram progressos nas competências de leitura ao longo do ano. 13,8% dos alunos considera que as suas competências de leitura são excelentes e 64,7% que são boas; 19,8% considera que são médias. 57,8% dos alunos considera que agora lê mais depressa do que no início do ano. 30% dos alunos considera que a BECRE contribuiu muito para as suas competências de leitura e para os seus resultados escolares; 47,2% que contribuiu medianamente.</p> <p>Os alunos desenvolveram trabalhos onde interagiram com equipamento informático: 1929 alunos utilizaram os</p>	<p>A BECRE não dispunha de equipamento informático adequado às necessidades no</p>

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

Indicadores	Evidências recolhidas	Pontos Fortes Identificados	Pontos Fracos Identificados
		<p>computadores da BECRE, apesar de a BECRE ter tido 4 computadores apenas a partir de Março (até ali, dispões de apenas 2).</p> <p>Os alunos participaram activamente em actividades de promoção de leitura: 17,7% afirma que participou quase sempre em actividades de leitura na BECRE e 68,3% às vezes.</p> <p>100% dos alunos da escola-sede participaram, pelo menos uma vez, em actividades de promoção de leitura.</p> <p>44,4% dos docentes concorda plenamente com o facto de a BECRE desenvolver actividades diversificadas que motivam para a leitura e promovem a discussão e o trabalho escolar, desenvolvendo diferentes literacias; 48% concorda; 85,7% dos docentes considera que a BECRE e os seus recursos contribuem muito para o desenvolvimento das competências de leitura e para os resultados escolares dos seus alunos.</p>	<p>início do ano lectivo. Actualmente, dispõe de quatro computadores com internet para utilização de alunos e docentes.</p>

Relativamente ao *Domínio C, Projectos, Parcerias e Actividades Livres e de Abertura à Comunidade*, apresentamos um formato diverso, uma vez que não foi efectuada a avaliação pormenorizada do mesmo, a qual recaiu no domínio tratado anteriormente (*B, Leitura e literacia*). De qualquer forma, apresentamos, como pontos fortes, os factores críticos de sucesso e as respectivas evidências. Na quarta coluna, as acções para melhoria em cada subdomínio são relevantes e, de acordo com o que tem sido explanado, merecerão a nossa melhor atenção no ano lectivo subsequente.

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

Objectivos:

Desenvolver a capacidade de estudar e trabalhar de forma autónoma.

Contribuir para uma melhor ocupação de tempos livres dos alunos.

Despertar a curiosidade e o gosto pelo conhecimento.

Desenvolver a articulação entre os diversos agentes educativos.

Promover parcerias, com vista ao envolvimento da comunidade no ambiente escolar.

SUBDOMÍNIOS	RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO	EVIDÊNCIAS QUE FUNDAMENTAM O RELATÓRIO	ACÇÕES PARA MELHORIA
C. 1. Apoio a actividades livres, extra-curriculares e de enriquecimento curricular	<p>A biblioteca considera os seguintes pontos fortes:</p> <p>A BECRE apoiou todas as actividades por iniciativa própria dos alunos, permitindo-lhes praticar técnicas de estudo variadas, com recurso a meios variados, desenvolvendo, assim, hábitos de trabalho e de organização da sua própria aprendizagem.</p> <p>Disponibilizou um conjunto de propostas de actividades que visa a utilização criativa dos tempos livres dos alunos, permitindo-lhes o desenvolvimento da sensibilidade estética, interesse pela arte, ciência e literatura, ao mesmo tempo que oferece um programa de animação cultural, do qual fazem parte exposições, concursos, palestras, dramatizações e outras.</p> <p>A BECRE é de livre acesso e permite aos alunos adquirir hábitos de utilização num clima de liberdade, respeito e descontração, pois dispõem de condições favoráveis à utilização individual ou em grupo, bem como de colecção variada de materiais.</p> <p>Os alunos adquiriram hábitos de utilização livre da BE, cultivando um clima de liberdade, respeito e descontração.</p> <p>A BECRE ofereceu condições favoráveis à utilização individual e em grupo</p> <p>A colecção da BECRE é boa e variada.</p> <p>A BECRE apoiou iniciativas de alunos e a formação de monitores.</p> <p>Os alunos usufruíram de um programa de animação cultural, ao longo do ano: exposições na BECRE, sessão de teatro, concursos, passatempos, jogos,</p>	<p>Horário da BECRE</p> <p>Observação da utilização da BECRE</p> <p>PAA da BECRE</p> <p>Estatísticas de utilização da BECRE</p>	<p>Continuar o trabalho desenvolvido com as NAC's</p> <p>Aumentar o envolvimento das famílias</p>

SUBDOMÍNIOS	RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO	EVIDÊNCIAS QUE FUNDAMENTAM O RELATÓRIO	ACÇÕES PARA MELHORIA
	animação de leituras. A BECRE disponibilizou recursos materiais às AEC.		

SUBDOMÍNIOS	RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO	EVIDÊNCIAS QUE FUNDAMENTAM O RELATÓRIO	ACÇÕES PARA MELHORIA
C.2. Projectos e Parcerias	<p>A biblioteca considera os seguintes pontos fortes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A BECRE participou em projectos, quer ao nível do agrupamento, quer em parceria com outras entidades locais (Rádio Cova da Beira, Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade, Moagem, cidade do Engenho e da Arte, Cruz Vermelha, Associação Entrelaços, Universidade da Beira Interior - Departamento de Letras) e ainda com outras bibliotecas escolares (Biblioteca do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã), contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos diferentes projectos. • Pratica o empréstimo dentro do concelho e apoio técnico. • A BECRE praticou a rotatividade de fundos documentais (baús itinerantes) entre escolas distantes da cidade do Fundão. • A BECRE aprofundou a parceria com o Centro de Novas Oportunidades (CNO), tendo trabalhado em parceria, na promoção de visitas ao seu espaço através de actividades como “Caças ao Tesouro” e “Chá com Livros”. • Dinamizou a circulação itinerante de três baús para adultos em formação, “Livros em Andamento”. <p>A coordenadora da BECRE participou, com carácter regular, em reuniões de trabalho e em encontros concelhios (SABE), inter-concelhios e nacionais e na criação do portal da Rede de Bibliotecas do Fundão (RBF).</p> <p>A BECRE constituiu um espaço de acolhimento de pais e de encarregados de educação, tendo dinamizado actividades culturais e de formação a eles destinadas (“Noite com Livros”, “Leitura e Cultura em Interacção, o Papel dos Mediadores”).</p>	<p>PAA da BECRE</p> <p>Estatísticas de utilização</p> <p>Estatísticas de empréstimos inter-bibliotecas</p> <p>Estatísticas dos empréstimos itinerantes</p> <p>PAA da BECRE</p> <p>Registos de reuniões/contactos</p> <p>Registos sobre actividades/projectos</p>	<p>Desenvolver o envolvimento das famílias em actividades de promoção da leitura</p> <p>Contribuir para que se desenvolvam mais actividades concelhias, ao abrigo do programa SABE</p>

A avaliação total do trabalho implementado nas bibliotecas escolares desenvolve-se num período de quatro anos, abrangendo os quatro domínios estabelecidos, devendo, cada ano, corresponder à avaliação detalhada de apenas um dos domínios e menos aprofundada para os restantes três. Assim, a RBE - Rede de Bibliotecas Escolares - pretende que cada biblioteca, além de uniformizar o seu desempenho relativamente a todas as outras, a nível nacional, perceba quais são os seus objectivos para cada área de actuação (domínio), reformulando, perante as evidências obtidas, as actividades e procedimentos necessários, de modo a que, no final do período de quatro anos, possa ser, utopicamente falando, a biblioteca ideal. Deste modo, define-se, primeiramente, a amostra a recolher, sendo que, para os alunos e encarregados de educação, se aponta para dez por cento e para os professores, vinte por cento, conquanto esta seja, meramente, uma orientação, podendo, pois, não ser observada. De entre os alunos inquiridos, deverá verificar-se uma variedade equilibrada entre ambos os sexos, idades, anos de escolaridade, nacionalidades e alunos com Necessidades Educativas Especiais. Quanto aos professores, deverão incluir-se de várias disciplinas, dos vários ciclos de ensino. Todo este processo decorrerá segundo um cronograma, pelo que passamos a apresentar o respeitante à nossa BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos:

JANEIRO	
19 a 23	Definição e elaboração dos instrumentos para recolha de evidências. Calendarização das etapas do processo de avaliação.

FEVEREIRO	
1	Seleção e identificação das amostras relativamente aos questionários a aplicar.
2 a 5	Aplicação dos questionários aos professores, encarregados de educação e alunos (1º momento).
8 a 19	Recolha dos questionários.
22 a 26	Contagem dos resultados.

MARÇO	
1 a 12	Tratamento dos dados dos inquéritos aplicados a alunos, encarregados de educação e professores (1º momento).
15 a 19	Registo das actividades realizadas até Março relativas ao domínio em análise (ver PAA) no formato do modelo do relatório fornecido pela RBE.
22 a 26	Elaboração de pequeno relatório com especificação dos pontos a melhorar.

ABRIL	
14	Apresentação no Conselho Pedagógico do relatório-sumário resultante da análise dos dados obtidos nos questionários a professores e alunos (1º momento).

MAIO	
17 a 21	Aplicação dos questionários aos professores, encarregados de educação e alunos (2º momento).
24 a 28	Recolha dos inquéritos.

JUNHO	
1 a 9	Contagem dos dados dos inquéritos aplicados a alunos e professores (2º momento).
11 a 26	Análise dos resultados e análise comparativa em relação aos resultados obtidos no 1º momento dos inquéritos.

JULHO	
5 e 6	Registo das actividades realizadas durante o ano relativas ao domínio em análise (ver PAA).
7	Apresentação dos resultados da auto-avaliação em Conselho Pedagógico.
7 a 14	Elaboração do relatório final de auto-avaliação da biblioteca relativo ao domínio B.

Organização do Estudo

No primeiro capítulo, abordaremos o novo conceito de *Bibliotecas Escolares, Centros de Recursos Educativos*, norteados pelo objectivo geral de provar que estas se adequam às necessidades dos tempos modernos, constituindo-se como centros essenciais dentro da instituição escolar, para onde converge e de onde diverge toda a aprendizagem do aluno. Seguidamente, consideramos que se torna crucial um enquadramento teórico de conceitos utilizados neste trabalho, sob o nome genérico de *Literacias*. No nosso segundo capítulo, dentro do qual julgamos relevante a estrutura a que a seguir nos referimos, começando pelo primeiro subcapítulo, denominado *Cultura*, definimos este conceito, apoiados nas teorias de Eliot (2006) e Saraiva (1993), através das quais pretendemos salientar o facto de que a cultura não só não pertence apenas a uma elite, como também se opõe à natureza, isto é, o espírito, pois as construções intelectuais de cada indivíduo determinam a sua cultura e a de um povo. A nível mais restrito, ela é constituída pelo conjunto de actividades de carácter lúdico, intelectual, afectivo, executadas por ele. Pretendemos defender que a linguagem se reveste de um carácter fortemente cultural, o que nos conduz para o subcapítulo seguinte,

Leitura, um Acto Cultural, onde nos orientámos pelas teorias de Scholes (1991), de acordo com o qual a leitura, tratando-se de um acto cultural, é entendida de uma forma muito lata, sendo a própria vida um texto que se vai construindo e reconstruindo, numa sucessão contínua de construções de experiências vividas, das suas interpretações individuais e colectivas, criando, desse modo, uma memória cultural e de identidade, o que, para nós, adquire uma imensa importância, considerando que os jovens discentes, no seu ambiente escolar, quase dão início a este processo construtivo de uma memória pessoal e de comunidade. A noção de colectivo, como contraponto do individual, leva-nos ao subcapítulo seguinte, *A Sociologia da Recepção Cultural*, no qual é nosso objectivo provar que o indivíduo existe num conjunto, o qual determina muitas das suas acções, crenças, posições, pelo que a escola deverá interessar-se pelo colectivo, pelas massas onde ela própria existe e onde os seus alunos se inserem, tentando compreender todo esse contexto, de modo a proceder às necessárias adaptações. Tendo já aflorado o mundo da escrita, no subcapítulo que se segue, é alvo do nosso estudo, *Os Livros e a Escrita*, sobretudo apoiado nas teorias de Steiner (2006) e de Calvino (2006), sendo nossa intenção mostrar que a escrita é poderosa, detentora de uma autoridade, através da qual se estabelecem relações, tanto de significado, como de poder. Enquanto a oralidade apela à memória, a escrita fá-lo relativamente à norma, mas possibilita a entrada num mundo ficcional que, semelhante ao real, vivido, gera uma atmosfera onírica, capaz de proporcionar momentos de lazer descontraído, a par de momentos de aprendizagem. O poder da escrita e dos livros é inegável, sendo que a primeira já não é, por si só, tudo o que proporciona a aprendizagem, pelo que, em seguida, nos focalizamos em *Literacia* e, logo de seguida, nos tipos que esta engloba, com exemplos da nossa prática. O nosso objectivo é o de introduzir um novo conceito, mais abrangente do que leitura e escrita, o qual se situa na actual sociedade de informação e que, como tal, traduz, por si só, todas as grandes revoluções culturais que se vivem na actualidade, marcada pela mudança constante. A sociedade de massas, dominada pelos meios de comunicação social massivos é adversa a um estado de coisas tradicional e constante, obrigando o indivíduo a assumir um papel profundamente diferente do anterior: se, por um lado, ele é o consumidor da informação, por outro, também é o criador, o autor, estabelecendo-se, deste modo, uma alteridade de papéis entre o autor e o leitor/consumidor de informação. Ainda assim, o conceito de literacia implica muito mais do que o de possuir instrução, pois o cidadão terá de ser capaz ou competente por forma a descodificar textos escritos, a par de outros, de natureza visual, ou ainda ligados a diversas competências de trabalho necessárias para executar determinada tarefa. Outro objectivo é o de demonstrar que a escola, mediante esta nova sociedade de informação, não poderá mais descansar no seu papel de transmissora de conhecimentos, mas, actualizando-se, reposicionando-se permanentemente, adoptando uma postura diferente da anterior, munindo-se de ferramentas que lhe permitam abraçar a sua nova missão: ajudar os alunos a criar conhecimento e competências para elaborar tarefas, ensiná-los que a escola é um espaço de construção, como é sua própria vida, que o conhecimento nunca estará concluído, sendo, ele próprio, uma aprendizagem que se efectuará sempre, ao longo da vida.

Como Scholes afirmava, a leitura, agora literacia, consiste numa construção assente numa outra prévia e, assim, sucessivamente, formando uma pirâmide invertida que apenas terminará com o fim da nossa existência. Ainda neste subcapítulo, é nossa intenção situar a biblioteca escolar neste contexto de revolução social, apontando a necessidade de, também ela, acompanhar as novas literacias, contribuindo, não apenas com os recursos tecnológicos, como também humanos, formados e competentes para ajudarem toda a escola neste percurso em direcção à constante edificação de saberes. No subcapítulo seguinte, *Leitura Tradicional e Leitura Digital*, estabelecemos a diferença entre as duas formas de ler que, actualmente, coexistem, colocando uma imensidão de questões a propósito da supremacia de uma versus a outra. Pensamos que o problema do futuro da literatura, ou de um determinado formato em detrimento de outro constitui, em si mesmo, um problema já antigo, pelo que nos apoiamos em Herculano (1984) para o demonstrar. Cremos que os dois tipos de leitura devem existir em simultâneo, uma vez que são profundamente diferentes, satisfazendo necessidades diversas, tal como acontece com as *bibliotecas tradicionais e as bibliotecas digitais*, igualmente alvo da nossa reflexão. Contudo, estamos cientes dos problemas que a leitura em hipertexto poderá causar, nomeadamente o enraizar da chamada “cultura do instantâneo”, a qual preconiza, sobretudo, aquilo que é efémero, tornando a navegação hipertextual um acto de inquietude associada, frequentemente, ao *zapping*, isto é, ao saltitar de página em página, de texto em texto, abalando completamente a calma solitária da leitura sequencial, em detrimento de uma outra, menos solitária porque existe em linha (*on line*), fragmentada, quiçá dificultadora de uma construção sequencial de significados. Então, neste contexto, a *Mediação da Leitura* adquire uma nova e maior relevância, o que defendemos no nosso subcapítulo seguinte, de nome homónimo. É necessário que os jovens não percam hábitos leitores, urge que eles sintam a agonia que Calvino (2006) referia aquando do final de uma leitura, sendo esta competência tão importante como outra, ou ainda mais, pois ler é uma edificação que ocorre em toda uma vida, progressivamente mais rica, à medida que as leituras vão sucedendo. Se olharmos à nossa volta, o mundo poderá ser traduzido em escrita, em palavras, todas as linguagens convergindo para a verbalização das interpretações, dos diferentes saberes. Para além disto, tencionamos mostrar que a existência do mediador, sendo imprescindível, implica certas características, seja ele oriundo da família, de uma instituição escolar ou cultural. Cremos que ler é um caminho essencial para a integração social, pensamento este que norteia todo o nosso trabalho, todas as nossas convicções. Sendo a leitura, paralelamente, um meio de comunicação, pelo que detém um enorme poder, por outro, é um acto cultural presente nos mais diversos contextos do nosso quotidiano, abrangendo tipologias e suportes diferentes, como, por exemplo, a leitura de um simples panfleto, no supermercado, de onde se infere, naturalmente, que existem variados tipos de leitura, com diferentes intencionalidades, de onde, extraíndo-se qualquer tipo de significado, pode conter ou não conhecimento, entendido como forma de riqueza cultural. Cabe ao mediador o papel de, como o vocábulo indica, mediar, estar entre, neste caso, entre o objecto lido e o leitor, conquanto não nos esqueçamos de que a ele cabe a tarefa de

despertar laços afectivos que consigam introduzir, no denso e ocupado quotidiano da criança e do jovem, o momento dedicado ao prazer de ler. A ele cabe ainda a tarefa de ser cuidadoso com o leitor, de não lhe exigir aquilo que ele não consegue ou não compreende, correndo, nesse caso, o risco de o afastar do intento e da vontade de ler. A selecção das obras é, pois, o primeiro passo a que o mediador deverá dedicar muita atenção, considerando leitor, contexto, intenção, devendo haver a consciência de que a leitura não é, necessariamente um momento de aprendizagem estruturada, sendo importante que o aluno-leitor disso tenha conhecimento, através de actividades variadas e que o comprovem. Cerrillo (2002) expõe a convicção de que a competência da leitura está directamente relacionada com o nível sócio-cultural e económico do leitor, facto comprovado pela existência de maior número de leitores nos países mais desenvolvidos. Será, então, na escola e na biblioteca escolar que esse facto poderá ser contrariado, através de sucessivas actividades de promoção da leitura, porque o aluno tem de obter uma competência leitora activa, criativa e habitual para a poder transformar em momento lúdico, de prazer.

O terceiro capítulo, *Projecto: Interações entre a BECRE e a Cidade do Fundão*, será alvo da análise de actividades que considerámos significativas por parte de quatro agências educativas e culturais e em termos da temática do nosso trabalho, isto é, a relação intrínseca existente entre a leitura e a cultura, a par da importância de ambas na inclusão do indivíduo na sociedade. Assim, dentro do subcapítulo *Fundão, Cidade de Cultura*, seleccionámos as seguintes instituições: Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade, A Moagem, Cidade do Engenho e das Artes, a RCB - Rádio Cova da Beira e a BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos do Agrupamento de Escolas João Franco. Através da existência de actividades articuladas entre a BECRE e as três agências discriminadas, acreditamos que leitura, cultura, literacia(s), se desenvolvem, constituindo um projecto contínuo, que existe em permanência, dentro da cidade do Fundão, visando a formação de cidadãos competentes em termos literácicos, conscientes da importância da leitura e da cultura na sociedade, bem como da necessidade do seu desenvolvimento e da implementação progressivamente maior de actividades que as desenvolvam.

Mediante a apresentação do estudo, vejamos os objectivos gerais que nos propomos:

- reflectir sobre o desenvolvimento da BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos - no âmbito da literacia, da cultura e da leitura;
- construir uma investigação reflexiva relativamente às parcerias entre a BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos, a escola e a cidade onde se insere;
- formar leitores da vida e para a vida.

I - Bibliotecas Escolares, Centros de Recursos Educativos

A BECRE - Biblioteca Escolar Centro de Recursos Educativos - do Agrupamento de Escolas João Franco teve o seu início no ano de 2003, aquando da aprovação da candidatura no âmbito da Rede de Bibliotecas Escolares - RBE, rede que pertence ao Ministério da Educação, seguindo as directrizes internacionais preconizadas pelo IASL - International Association of School Librarianship - e pretendendo uniformizar critérios e actuações a nível mundial.

Cabe à RBE - Rede de Bibliotecas Escolares - a responsabilidade pelas enormes mudanças operadas nas bibliotecas das diferentes escolas portuguesas. Tal tem sido possível uma vez que, através de concursos anuais, as escolas puderam receber verbas de modo a renovar uma grande parte do equipamento, do fundo documental e do mobiliário, tornando, tanto o seu espaço, como as suas actividades mais abrangentes e atractivas. As bibliotecas pertencentes à rede distanciaram-se, assim, dos antigos espaços taciturnos, locais indesejados pelos alunos, adorados apenas por professores bafientos que obrigavam ao silêncio total, não contribuindo para um maior, mais adequado e mais global desenvolvimento dos alunos. Os professores coordenadores das bibliotecas puderam efectuar formações específicas mais adequadas, onde tomaram consciência da missão internacional das bibliotecas escolares.

A sigla BECRE, que passou a ser utilizada, prenuncia a mudança: Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos, isto é, de um espaço fechado de leitura (ou não), passa-se para um espaço aberto, de diálogo, em que o recurso a novas tecnologias se torna importante no caminho para se atingir a literacia. Esta é a palavra-chave associada ao novo conceito de biblioteca escolar.

É através da RBE - Rede de Bibliotecas Escolares - que nos chega o termo *REDE*, detendo um significado polivalente, na medida em que, partindo do conceito importado da *Internet*, sugere partilhas e cumplicidades: na *Internet*, dentro das escolas, entre as bibliotecas públicas e as escolares, entre as bibliotecas escolares de diferentes escolas, entre as bibliotecas escolares e outras instituições públicas e/ou privadas, gerando um hiper-relacionamento entre várias partes operantes na educação e fora dela como, aliás, se demonstra, no presente trabalho. Neste contexto, surge o programa SABE - Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares - resultante de um acordo entre a RBE - Rede de Bibliotecas Escolares - e os municípios, através do qual se estabelece uma parceria entre a biblioteca municipal (pública) e as escolares que existem dentro do município. São definidos objectivos, actividades e estratégias comuns, nomeadamente a existência de um cartão único de utilizador (concelho), um catálogo colectivo *online*, um portal concelho, onde cada escola e a própria biblioteca municipal podem publicar e divulgar as suas actividades comuns e individuais. Este serviço, não sendo mais do que uma rede local, pretende unir esforços, optimizando recursos e resultados.

O Ministério da Educação, na figura da RBE - Rede de Bibliotecas Escolares - ao lançar o seu programa de reformulação das bibliotecas, não só colocou ao dispor das escolas formação específica na área das bibliotecas para professores e funcionários, como também exigiu aos centros de formação acções na mesma área, proporcionando uma maior competência dos agentes educativos das bibliotecas, os quais, anteriormente, nunca tinham tido a possibilidade de evoluir em termos de conhecimentos profissionais.

Se, na sociedade, as novas tecnologias começaram a desempenhar um papel preponderante, as escolas não puderam ficar indiferentes a esta nova realidade, tendo de se adaptar, de modo a dar resposta aos novos desafios sociais. Para tanto, foi necessário ultrapassar imensas dificuldades, das quais salientamos a falta de meios e equipamentos tecnológicos, sem os quais dificilmente seria possível acompanhar as exigências sociais. Mesmo assim, com computadores lentos e velhos, as bibliotecas conseguiram operar, até que surgiu o PTE - Plano Tecnológico da Educação, o qual veio ajudar a ultrapassar as dificuldades atrás referidas.

A nova biblioteca escolar desempenha um papel muito importante na formação de alunos e também de professores. A ela cabe a responsabilidade de os acompanhar, disponibilizando informação variada, de forma estruturada, organizada e rápida. O caminho para a literacia que todos devem percorrer será feito com a ajuda dos serviços e equipamentos disponibilizados pela BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos. Conscientes das dificuldades advindas da quantidade e da validade de informação disponível na *Internet*, os elementos das equipas das bibliotecas acompanham os seus utilizadores, orientando-os no meio sinuoso do hipertexto, indicando-lhes caminhos possíveis para as suas necessidades. Há um romper de barreiras, inclusivamente das sociais, que também é da responsabilidade das bibliotecas escolares, na medida em que elas vão contra a já referida “ditadura” da tecnologia, atenuando as diferenças entre alunos que dispõem de novas tecnologias e os que não as possuem.

As bibliotecas escolares, ao abraçarem as novas tecnologias da informação, colocaram ao dispor dos seus utilizadores e do público, em geral, páginas de *Internet* e, mais tarde, as plataformas *Moodle*, onde efectuam a divulgação de actividades, de listas de informação organizadas por temas, de trabalhos de alunos, aqui assumindo o papel de autores, de hiperligações organizadas de acordo com as necessidades dos mesmos. Os aspectos lúdicos, também novos nas bibliotecas escolares, não ficam descurados, havendo numerosas hiperligações a sites de jogos educativos, a revistas jovens *online*, a filmes seleccionados, a clubes de leitura, a bibliotecas digitais (do PNL - Plano Nacional de Leitura, por exemplo), enfim, a variados recursos da *Internet*. A biblioteca efectua uma divulgação cultural global a qual contribui para a formação completa do indivíduo.

Poder-se-á colocar a questão: e a leitura, onde fica?

Em todo o lado! Hoje em dia, lê-se mais do que nunca, sendo que a competência da leitura se tornou maior através da *Internet*. Contudo, muitos duvidam da qualidade do que se

lê com a ajuda deste meio. Como foi referido anteriormente, cabe à instituição biblioteca escolar o acompanhamento na selecção da informação.

A escola deverá, em conjunto com a sua biblioteca e com a biblioteca pública, definir estratégias de actuação em rede, pois, estando o mundo a entrar numa globalização, a instituição escolar terá de acompanhar este ritmo e, como dissemos, em conjunto, actuar, disponibilizando acesso a meios informáticos modernos, entrando no ensino de uma forma diferente, isto é, originando aprendizagens autónomas, em que o professor assume o papel de orientador, não o de professor que detém o *saber todo poderoso*, que transmitirá aos seus alunos. Estes têm de querer aprender e, como tal, a escola deverá efectuar uma viragem tão revolucionária quanto a da *Internet* na vida mundial. Na escola, cabem os livros impressos e os digitais, numa convivência natural de que cada um serve a sua missão.

As BECRE's - Bibliotecas Escolares, Centros de Recursos Educativos - ainda têm a responsabilidade de promover hábitos de leitura junto dos alunos, trabalhando em conjunto com os professores das várias áreas. Uma ajuda suplementar é a da existência de bibliotecas digitais, como a do PNL - Plano Nacional de Leitura - que, embora contendo poucos títulos, constitui uma boa ferramenta de utilização e um bom estímulo, pois os meios áudio-visuais são muito apelativos para os alunos.

O PAA - Plano Anual de Actividades - das bibliotecas é constituído por várias actividades de promoção da leitura, de entre as quais destacamos a visita de escritores, as divulgações de leituras efectuadas entre alunos e para a comunidade, em geral, a comemoração de dias festivos, a realização de espectáculos (dramatizações, peças de teatro, divulgações de obras lidas, saraus, leituras). Acrescentamos que as actividades desenvolvidas pelas bibliotecas se destinam a alunos dos vários ciclos e tipos de ensino, contemplando a maior parte possível de utilizadores.

A grande revolução do mundo digital alterou por completo a visão que a sociedade tem do ensino e do ambiente escolar, pelo que as bibliotecas das escolas tiveram de se adaptar revolucionando os seus serviços, as suas competências, os seus equipamentos, tornando-os muito mais abrangentes e globais, promovendo a mudança no meio escolar, a partilha, o trabalho cooperativo e em rede junto de alunos e de professores, pois o mundo actual é uma rede gigantesca, cuja teia envolve todos. Por este motivo, ao lermos o PAA - Plano Anual de Actividades - da BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos - do Agrupamento de Escolas João Franco (em anexo), podemos verificar que existe uma secção em que se discriminam as parcerias, algumas delas mencionadas no presente trabalho, no capítulo terceiro: Moagem, Cidade do Engenho e das Artes, RCB - Rádio Cova da Beira, BMEA - Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade.

II - Literacias

2.1. Cultura

Antes de relacionarmos leitura com cultura, importa definir alguns conceitos, como o de cultura, por um lado e o de leitura, por outro, tentando encontrar ainda alguns pontos de contacto entre ambos. Para tanto, basear-nos-emos em vários autores que tentaram, ao longo dos tempos e em épocas diversas efectuar tais definições, partindo de estudos sócio-culturais: Herculano (1996), Eliot (2006), Saraiva (1993), Scholes (1991), Calvino (2006), Steiner (2007), Alexander (2003).

Em 1945, a “United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation” publicou um texto do qual passamos a citar o artigo 1º, referente aos objectivos da referida organização:

“1. To develop and maintain mutual understanding and appreciation of the life and culture, the arts, the humanities, and the sciences of the people of the world, as a basis for effective international organisation and world peace.

2. To co-operate in extending and in making available to all peoples for the service of common human needs the world’s full body of knowledge and culture, and in assuring its contribution to the economic stability, political security, and general well-being of the peoples of the world.”

(Eliot, 2006:14)

O vocábulo *cultura* parece ter um duplo sentido, referindo-se um deles a um dos elementos da cultura, como, por exemplo, a arte e o outro “a kind of emotional stimulant - or anaesthetic” (Eliot, 2006:14).

Eliot considera que a cultura depende de três condições, sendo a primeira a existência de uma estrutura de base que permita a transmissão da cultura (de forma hereditária), referindo-se, aqui, à existência de classes sociais. A segunda condição aponta para a existência de delimitações geográficas, as quais permitem obter noções regionais da cultura e, por fim, a relação entre a cultura e a religião.

Segundo o referido autor, o vocábulo *cultura* assume diferentes significados consoante aparece associado a um indivíduo, a um grupo ou classe, ou a uma sociedade, considerando existir, entre estes três elementos, uma dependência hierárquica, tendo como ponto de partida o indivíduo, que depende da classe social e esta de toda a sociedade em que se insere. Assim, o elemento mais relevante é mesmo a cultura da sociedade.

Para Eliot, a cultura é a confluência de vários atributos:

“We know that good manners, without education, intellect or sensibility to the arts, tends towards mere

automatism; that learning without good manners or sensibility is pedantry; that intellectual ability without the more human attributes is admirable only in the same way as the brilliance of a child chess prodigy; and that the arts without intellectual context are vanity.”

(Eliot, 2006:23)

O autor afirma mesmo que um artista, por si só, não é um “homem de cultura” - “a man of culture” (Eliot, 2006:23) - explicando porquê, à luz do que referiu anteriormente: os artistas podem não compreender ou não conhecer as outras formas de arte, bem como terem más maneiras e serem intelectualmente pobres. Em sua opinião, uma pessoa que contribua, de alguma forma, para a cultura, não é, forçosamente, uma pessoa culta. O termo cultura pode, contudo, aplicar-se a qualquer dos elementos: indivíduo, grupo ou sociedade, não podendo ser tido em consideração individualmente, isto é, um indivíduo pode ter *cultura*, mas isso estar correlacionado com o grupo e a sociedade a que pertence. Mesmo dentro de um grupo, os interesses são partilhados, existem em comum, havendo uma interligação, uma apreciação mútua entre os indivíduos do mesmo grupo. Esta característica é bem visível na religião, em que os padres existem no seio de uma comunidade de indivíduos que partilham as mesmas crenças.

Nas comunidades primitivas, a cultura artística e a religiosa confundiam-se o que, com a evolução das sociedades, começou a ser diferente, havendo distinção entre arte, política, religião e ciência e, à medida que a sociedade se diferenciou e se tornou mais complexa, surgiram níveis culturais. O aparecimento dos grupos sociais mais cultos provocou alterações em toda a sociedade. A emergência de novos valores culturais substituiu outros mais antigos, os quais desaparecerão - trata-se do progresso. De facto, Eliot considera a perda - “the loss” (Eliot, 2006:25) - um aspecto que existe sempre. Esta realidade social pode causar uma desintegração cultural, em termos da sociedade como um todo e não de um indivíduo, em particular, ou de um determinado grupo. Sendo uma causa ou um efeito da especialização cultural dos grupos, a desintegração cultural pode ter como consequência a separação em culturas completamente distintas. Mas a desintegração também ocorre quando “the culture at the upper group level breaks into fragments each of which represents one cultural activity alone” (Eliot, 2006:26), afirmando T. S. Eliot que este fenómeno já começara a ocorrer.

Defende que o facto de os grupos culturais se terem separado constitui um factor negativo e gerador de desintegração cultural. Aponta o exemplo da separação entre a arte e a religião, entre a arte e a filosofia.

Eliot leva o problema da existência de cultura e da sua especificação ao ponto de se questionar sobre o relacionamento entre grandes nações, entre países colonizadores e as colónias, entre os colonizadores e os nativos, etnias e outros. Para ele, a desintegração é um perigo quando se atinge um elevado nível de desenvolvimento. Acresce a esta problemática, dizendo que um povo não necessita apenas de comer para existir, tendo de possuir uma gastronomia, sendo que a Grã-Bretanha revela o seu declínio cultural precisamente por não se preocupar com “the art of preparing food” (Eliot, 2006:27). Afirma igualmente: “culture may

even be described simply as that which makes life worth living” (Eliot, 2006:27), o que explica o facto de alguém concluir, perante uma cultura extinta, que valeu a pena essa civilização ter existido.

Eliot defende que nenhuma cultura pode aparecer sem ser por meio de uma relação com a religião. Tudo o que foi dito anteriormente em relação à cultura tem aplicação relativamente à religião, pelo que o desenvolvimento de ambas depende uma da outra, não se podendo isolar. Segundo aquele autor, a nossa tendência para as considerar separadamente advém do facto de o cristianismo ter entrado na cultura greco-romana, o que não colide com a sua posição, uma vez que a religião em que se desenvolveu o cristianismo estava em declínio.

O desenvolvimento de uma sociedade implica, obrigatoriamente, o aparecimento de várias religiões, com várias dimensões, ocorrendo diferenças dentro de uma mesma religião. Tome-se os exemplos dos Cismas dentro do cristianismo e das clivagens do hinduísmo. Os Cismas do século XVI podem ser analisados em duas perspectivas, uma histórica, da dicotomia do pensamento religioso e outra na perspectiva da oposição entre grupos sociais, isto é, “as the history of division of religious thought, as a struggle between opposing social groups - as the variation of doctrine, or as the desintegration of European culture” (Eliot, 2006:29).

Importa, pois, salientar que a ideia de que a cultura se pode desenvolver sem a existência da religião, o que não é o mesmo que dizer que a cultura se pode desenvolver numa sociedade em que a religião entrou em declínio, é falsa e que a preservação da religião não tem qualquer relação com a cultura existente.

“Aesthetich sensibility must be extended into spiritual perception, and spiritual perception must be extended into aesthetic sensibility and disciplined taste before we are qualified to pass judgement upon decadence or diabolism or nihilism in art.”

(Eliot, 2006:30)

Deste modo, podemos concluir que uma cultura baseada numa religião existente noutras culturas deverá ser mais desenvolvida, melhor, do que uma cultura baseada numa religião circunscrita à sua sociedade e uma religião universal deverá ser mais elevada do que uma outra apenas de uma nação. A religião comum possibilitará, ou um processo de identificação entre culturas, ou de separação.

Se o vocábulo cultura pode ser definido como contendo todas as actividades susceptíveis de interessar um indivíduo, e se se elaborar uma lista com essas actividades, verificar-se-á que a cultura está intimamente relacionada com a religião vivida. O autor dá vários exemplos, dos quais retirámos as corridas de cães, as igrejas góticas do século XIX e o jogo dos dardos.

As crenças humanas e os seus comportamentos acabam por ser uma única coisa, ao contrário do que poderíamos pensar, se não, vejamos o exemplo dado pelo autor, o qual,

além de ser bastante elucidativo, contém uma nota humorística: “(...) bishops are a part of English culture, and horses and dogs are a part of English religion.” (Eliot, 2006:32)

Eliot discorda dos que defendem que a cultura existe apenas numa pequena elite social e afirma que, se assim fosse, ela estaria condenada a desaparecer no futuro. Pelo contrário, a cultura que, no passado, pertenceu a uma elite, no advir, destinar-se-á a toda a sociedade.

Na definição de cultura, o autor esclarece que se devem evitar dois erros comuns, sendo um, o de considerar a cultura e a religião duas coisas diferentes, e outro, o de se identificar religião com cultura, sendo certo que não existe uma sem a outra, mas que são duas entidades distintas.

Saraiva (1993) parece não contradizer as convicções de Eliot. Pelo contrário, tudo o que afirma se enquadra no anteriormente exposto, pois crê que a cultura se opõe a natureza, uma vez que considera que é o que “a natureza não produz”, sendo o que lhe é “ acrescentado pelo espírito” (Saraiva, 1993:11). Assim, a fala insere-se no conceito de cultura, uma vez que “por ela se comunicam emoções ou concepções mentais” (Saraiva, 1993:11). “A religião, a arte, o desporto, o luxo, a ciência e a tecnologia são produtos da cultura.” (Saraiva, 1993:11) Mas a cultura deve, também, ser entendida de uma forma menos lata e, neste caso, pode ser definida como “todo o conjunto de actividades lúdicas ou utilitárias, intelectuais e afectivas que caracterizam especificamente um povo” (Saraiva, 1993:11). É nesta perspectiva que falamos em diferentes culturas, aludindo a aspectos etnológicos de um determinado povo. O conceito de linguagem aparece associado ao de um dom de que a humanidade, a certa altura da sua evolução, foi dotada. Falar não se cinge à articulação de sons, de palavras sequenciais, é necessário que, a esses sons se associem ideias ou conceitos. “Tudo começou pela linguagem.” (Saraiva, 1993:15) afirma Saraiva e refere os Vedas, compilações de poemas dos mais antigos que existem e que se encontram escritos em sânscrito. Porém, eles existiram oralmente, tendo sido, assim, transmitidos, através de gerações, por poetas cantores e recitadores. Sucedeu o mesmo com os dos gregos. À linguagem oral, associou-se a escrita. Sabemos que a escrita europeia, de origem fenícia, é alfabética, mas também existe a escrita figurativa, que se baseia na reprodução visual de objectos e que se encontra associada à religião, como é o caso dos hieróglifos egípcios. A nossa escrita, embora não seja especializada, é extremamente abstracta, pelo que é preciso utilizar os recursos da retórica, de modo a aproximá-la do discurso oral. Nas línguas indo-europeias, é possível distinguir os sons dos conceitos, o que não acontece na língua chinesa, onde não existe um alfabeto, pois as palavras representam objectos ou acções. Com Gutemberg, apareceu a primeira forma de comunicar à distância. O acto de ler surgiu como uma acção, não só silenciosa, como também solitária. “A escrita é uma forma de reproduzir, sinalizar e comunicar.” (Saraiva, 1993:20) Saraiva refere-se ao “homo ludens” (Saraiva, 1993:27), expressão latina que alude à capacidade de o homem desejar brincar, divertir-se e aponta diversos exemplos, nomeando mesmo que a própria guerra acarreta ludicidade como, por exemplo, o desfile da despedida dos combatentes. Com o evoluir dos tempos, à ludicidade associou-se o luxo, o qual é transposto para a linguagem e para a comunicação, como sendo a retórica, a qual, como é

óbvio, afasta a linguagem da sua função meramente utilitária, transformando-a, assim, em arte. Se assim não fosse, afirma este autor, comunicar seria apenas “reduzir-se a símbolos puros como na matemática” (Saraiva, 1993:31). Para ele, até a crítica literária se traduz em arte: “O grande crítico é um intérprete da obra criticada, ao nível do autor desta, e a crítica resulta da experiência da leitura, experiência subjectiva e pessoal.” (Saraiva, 1993:31) Saraiva considera que as diferentes formas de arte literária, à semelhança do que acontece com a música, se baseiam em aspectos religiosos, tal como outros autores estudados, Steiner, Calvino e Eliot: “As narrativas da Bíblia, tais como as dos Vedas, são a matriz fundamental da inspiração das diversas literaturas.” (Saraiva, 1993:32) Eliot defendeu que a cultura e a religião vivem em estreito relacionamento e que é impensável uma existir sem a outra, o que nos transporta para a leitura intertextual de Scholes que provou que a religião ocidental está de tal modo viva dentro da mente humana que a influencia em qualquer tipo de leitura, como aconteceu na fotografia da mãe segurando a sua filha deficiente, interpretada pelo mundo ocidental como uma “Piétà”. Por outro lado, Steiner considera que a Bíblia existiu para se constituir numa memória daquilo que se desejava que tivesse acontecido, isto é, a leitura aparece como o meio para o desenvolvimento de uma memória colectiva e, até certo ponto, manipulada. Saraiva refere ainda a retórica, sem a qual não existiria literatura, traduzindo esta a vida humana, que não é “reduzível a conceitos de contornos definidos” (Saraiva, 1993:32) e que “Tem algo de impreciso ou de fugitivo que não cabe na expressão exacta e que exige aproximações retóricas” (Saraiva, 1993:32). Existe aqui uma relação com Calvino (Calvino, 2006), quando afirma que o escritor sai do mundo da escrita para o da vida para, depois, dotado de maior conhecimento e experiência, retornar para a escrita, retratando o mundo não escrito. Saraiva não considera este processo objectivo, mas sim subjectivo, o que nos parece uma evidência, pois qualquer leitura, sendo individual, acarreta consigo uma enorme carga vivida, totalmente subjectiva, como Scholes reiterou largamente (Scholes, 1991). Saraiva aponta os exemplos de Balzac, Proust e Shakespeare para exemplificar que a literatura não existe sem a retórica, tratando-se de um retrato social, do próprio indivíduo ou das suas paixões. Então, se a retórica, ou seja, o luxo da linguagem, é essencial à arte literária, é clara a presença da ludicidade na literatura e, consigo, a do luxo.

“A poesia, a música, a dança e o drama formaram, juntamente com as artes plásticas, um conjunto de actividades festivas, que por vezes se distinguem pela palavra “cultura” em sentido restrito, com exclusão da ciência e da técnica.”

(Saraiva, 1993:33)

Saraiva afirma que, posteriormente, no século XX, a arte do cinema, tão ligada à literatura pelo seu aspecto narrativo, deverá ser incluída neste conceito.

Referindo-se ao progresso, associa-o ao “consumo multiplicado” e à “invasão da indústria” (Saraiva, 1993:44). Acrescenta que “O progresso deixa de significar

aperfeiçoamento individual e torna-se sinónimo da expansão de massas.” (Saraiva, 1993:45) Progresso surge associado a consumo e com uma conotação bem negativa.

2.2 Leitura, um acto cultural

Robert Scholes (1991) explica o que é um texto e a leitura de um texto, partilhando com Jacques Derrida a teoria semiótica de que, na vida, tudo é uma macroestrutura, tudo se lê, “de que nada existe fora da textualidade” (Scholes, 1991:18) - a música lê-se, os mapas lêem-se, o próprio ser humano é um texto que é lido por si próprio e pelos outros. Ao afirmarmos que vemos uma pintura, na verdade, queremos dizer que a lemos. O conceito de texto é, deste modo, tornado extremamente abrangente, arrastando consigo a noção de leitura.

Embora toda a leitura seja efectuada com recurso a um qualquer sistema de sinais, não se pode sujeitá-la totalmente ao método, pois, para tanto, são necessárias a arte e a habilidade, ou seja, a capacidade para se efectuar uma leitura. Scholes (1991) demonstra esta teoria conduzindo o leitor para a leitura de um texto pictórico que consiste numa pintura cujo autor é possível que seja Georges De La Tour. O leitor é orientado nessa leitura interpretativa da pintura, à qual ele acrescenta, progressivamente, elementos, inclusivamente exteriores à obra, contextuais, como é o caso do título da obra, a sua contextualização histórica e social, provando que um acto interpretativo encerra várias dimensões que o enriquecem. Contudo, por muito que o leitor aprofunde a sua leitura, ele permanece sempre do lado exterior da pintura, ou do texto, o que nos remete para o significado de ler, o qual implica, desde logo, a posição de *estar de fora*. Sendo a leitura um acto de interpretação contínuo e progressivo, implica que o leitor acrescenta sempre algo ao texto lido:

“Se quisermos ler de facto, temos de ler o nosso próprio livro no texto que temos diante de nós; há que torná-lo pessoal, trazê-lo à nossa própria vida e pensamento, ao nosso juízo e acções pessoais.”

(Scholes, 1991:22)

E acrescenta ainda que “não nos é possível penetrar nos textos que lemos, mas estes podem entrar em nós; é isso, precisamente, o que constitui a leitura” (Scholes, 1991:22). O acto de ler tem de ser profundamente minucioso, devendo implicar a referida contextualização que inclua a comparação com outras obras do mesmo tipo, uma situação histórica, temporal, espacial e, em última instância, ler implica que o leitor se apodere da obra, que a possua, que efectue uma leitura que ultrapasse o observado, o lido, entrando numa apropriação pessoal.

Mas ler equivale, ainda, a um encontro com o passado, exigindo, assim, uma distância entre nós, seres culturais, e o que é lido. De facto, ao englobar o passado, joga com as nossas memórias. Neste âmbito, escrever é antecipar o futuro havendo, assim, uma relação entre a

leitura e a escrita, pois não se pode ler sem escrever e vice-versa. Scholes afirma que “ler é escrever, é viver, é ler, é escrever: fio condutor que remonta a Adão e Eva e que assim continuará até ser possível” (Scholes, 1991:23).

Nesta perspectiva, a leitura é constituída por dois aspectos distintos: o contexto em que teve a sua origem e aquele relativo ao leitor.

“Pelo facto de a leitura constituir sempre matéria de, pelo menos, dois tempos, dois locais e duas consciências, a interpretação mantém-se infinitamente fascinante, difícil e essencial. O facto revela-se com maior acuidade, como é óbvio, nas leituras religiosas, legais e literárias, mas também faz parte do tecido, da estrutura da leitura na qualidade da actuação humana, seja o que for que se leia.”

(Scholes, 1991:23)

Tais asserções dão origem a que haja defensores de uma leitura à luz do passado e outros que a defendem virada para o futuro, com total liberdade interpretativa por parte do leitor. Então, Scholes propõe as designações metafóricas de leitura centrípeta e centrífuga, ligando-se a primeira ao contexto original do texto e a segunda transformando o acto de ler numa circunferência que se vai alargando sempre, em termos de significados. “Direi que a leitura é dialéctica.” (Scholes, 1991:24) Declara e acrescenta que ocorre sempre num tempo, exigindo sempre um processo complexo, entrando o leitor num processo criativo, mesclando os significados do texto lido com os seus próprios textos: “a leitura é sempre o esforço conjugado de compreender e de incorporar” (Scholes, 1991:25), referindo-se, aqui, ao facto de o leitor tentar compreender o autor, os seus objectivos, bem como efectuar uma operação de inclusão do texto objecto de leitura nos textos pessoais.

“Não restam dúvidas de que é isto a leitura: reescrever o texto da obra dentro do texto de nossas vidas.”

(Barthes citado por Scholes, 1991:17)

Scholes acaba por referir que, afinal, as suas metáforas de leituras centrípeta e centrífuga acabam por coexistir e existir alternadamente, como comprova Roland Barthes na sua definição do acto de ler. Neste enquadramento, faz alusão a um episódio narrado por Barthes sobre uma ida sua a um bailado, acontecimento que já lera num livro. Isto remete-nos para a reflexão sobre a experiência vivida e a não existência de actos únicos. Todos os acontecimentos são susceptíveis de ocorrer novamente em outras circunstâncias, o que dá significado às vidas humanas, que são formadas por readaptações sucessivas de experiências passadas, de memórias. O leitor efectua construções baseado em vários tipos de texto, ou de arte visual, ou de música, ou textual, ou outro. Isto é o que torna a experiência humana inteligível. Assim, ler não pode ser alvo de um objectivo apenas, o que seria bastante redutor, mas representa, além disso, uma associação de signos a outros signos. Parece-nos

que discorda de Derrida, quando diz que a própria percepção de um texto já é leitura, defendendo que não é um acto intelectual consciente e construtivo.

Para exemplificar as suas teorias, Scholes apresenta as leituras que diversos autores fizeram, em várias obras suas, da cidade de Veneza: Ruskin, D. H. Lawrence, Ezra Pound, Marcel Proust, Thomas Mann. Todos eles tiveram como base a leitura da velha cidade decadente efectuada por Ruskin, quer fosse por identificação, ou por afastamento. No caso de D. H. Lawrence, ele altera, inclusivamente, a sua leitura de Veneza em diferentes momentos da sua escrita.

“Lemos do mesmo modo que falamos, escrevemos e pensamos, associando sinais e combinando textos, utilizando figuras por semelhança, contiguidade e casualidade para efectuar tal tarefa, sendo esses, tal como observa David Hume no seu *Enquiry Concerning Human Understanding* (parágrafo 9) «os três únicos princípios de conexão de ideias»”

(Scholes, 1991:33)

O autor refere-se ainda ao prazer que a leitura proporciona, afirmando, todavia, que as leituras elaboradas dependerão, sempre, do domínio que cada indivíduo tem da complexidade do acto de ler, o que não implica que não se possam desenvolver tais competências. Para ele, “a leitura não constitui apenas um meio para atingir outros fins; é uma das grandes recompensas recebidas, uma razão de viver, um fim em si mesmo” (Scholes, 1991:34-35). E vai mais longe, comparando a leitura à própria vida:

“Lemos a vida tal como lemos os livros e a actividade da leitura é, de facto, uma questão de abrir caminho através de sinais e de textos a fim de entender com maior profundidade e clareza não só aquilo que neles descobrimos, mas também as nossas próprias situações, tanto na sua especificidade e historicidade, como também nas suas dimensões mais permanentes e inevitáveis.”

(Scholes, 1991:34)

Para este investigador, tal como para Calvino (2006), um epílogo textual é como se fosse uma morte, pois o livro ou qualquer universo textual é como uma vida, exigindo, do leitor, um tempo da sua, pelo que este deve tirar o maior proveito possível das leituras que efectua já que, efectivamente, se trata da sua própria vida. Como acabamos de verificar, a leitura contém, então, uma forte dimensão pessoal: cada indivíduo fará uma determinada leitura, de acordo, não só com as suas capacidades, mas também com as experiências e com os conhecimentos. A leitura de textos, além desta relação que estabelece com o leitor, surge igualmente numa ligação com a própria existência do leitor e com o modo como ele interpreta e experiencia o seu percurso, ou seja, como ele “textualizou” a sua vida na memória: “(...) ler é proceder a uma escolha no arquivo de sinais conexos de modo a inserir o novo texto na sua relação adequada com os anteriores” (Scholes, 1991:37). Scholes utiliza a

expressão “rede textual” para se referir a estas conexões de significados e de memórias textuais existentes na consciência humana.

O autor apresenta uma fotografia que o fotógrafo americano W. Eugene Smith tirou, numa aldeia japonesa, em que os habitantes se encontravam contaminados com resíduos de mercúrio resultantes de uma grande poluição industrial. Trata-se de uma imagem verdadeiramente chocante de uma mulher segurando uma criança que se adivinha ser do sexo feminino, bastante deformada, tomando banho em conjunto. A leitura da imagem, apenas por ela própria, seria bastante incompleta, tornando-se necessário contextualizá-la, não apenas relativamente ao seu autor, como também em relação à situação das vidas retratadas e toda a história que originou a própria fotografia. O fotógrafo viveu durante alguns meses na aldeia japonesa, no intuito de sentir totalmente o quotidiano dos habitantes e toda a problemática ali vivida, consequente do desenvolvimento industrial. Conscientes da situação da criança fotografada e da dificuldade familiar, toda a aldeia ajudava a sua família, tomando conta delas quando necessário, ou quando a sua mãe se deslocava às manifestações que havia contra a poluição industrial. O autor da fotografia, numa entrevista, referindo o processo conducente à mesma, afirmou que a visão captada era “romântica”, sendo ela, na verdade, sentimental. De qualquer forma, este facto adquiriu uma força social e económica extremamente poderosa. Enfim, é uma imagem chocante, cuja leitura se reveste de grande abrangência, desde os aspectos meramente individuais, até aos históricos e culturais: repare-se que, à luz da cultura ocidental cristã, a imagem será associada à de Pietà segurando o seu filho morto apoiado nos seus braços, independentemente de serem pessoas japonesas ou não. Mas não só este código cultural é apelado aquando da leitura da imagem; também o código dos padrões da beleza é aqui aludido por oposição à deformidade extrema da criança, a qual choca, de forma intensa, o leitor.

O autor coloca, então, a questão sobre se o indivíduo, nas suas leituras, não transcende os códigos que utiliza para, em seguida, defender a convicção de que o leitor não pode permanecer fora do texto, tem de entrar para dentro dele, afirmando, aliás, que não o consegue, sendo este processo inevitável, revelando, contudo, que “o que somos e aquilo em que nos tornaremos foi antecipadamente modelado por poderosos textos culturais” (Scholes, 1991:43), não podendo, o ser humano, apagar os códigos que já possui. Toda a leitura é realizada a partir de um ponto onde ficou a leitura anterior e, assim, sucessivamente, havendo uma reescrita constante dos textos individuais.

Scholes utiliza James Joyce para exemplificar o “tema da construção cultural da subjectividade humana” (Scholes, 1991:43), de que modo é que os códigos culturais e as ideologias da primeira metade do século XX interferem na leitura de textos. Considera que, nessa altura, na Europa, se vivia perante uma dicotomia entre as ideologias socialistas e as materialistas e a religião, no pólo oposto, com toda a transcendência e espiritualidade que encerra em si mesma. Refere que, frequentemente, apenas para fugir de uma, se caía na outra e que o fascismo, como o nacional socialismo, surgiram como uma alternativa que associava as teorias do socialismo à religião. Por fim, chega ao tema da arte moderna, a qual

apelida de “religião da arte modernista” (Scholes, 1991:46). Segundo o autor, “(...) aos desiludidos do socialismo internacionalista abriam-se os caminhos do fascismo e do modernismo” (Scholes, 1991:46-47), o que, de certo modo, aconteceu com Joyce, que, por volta de 1906, por influência do historiador italiano Guglielmo Ferrero, foi questionando e abandonando as ideias socialistas e abraçou a causa da arte moderna, não sem demonstrar, através da sua escrita, os enormes conflitos interiores das suas opções de pensamento.

Outra dicotomia presente nesta altura do modernismo situa-se entre a igualdade e a hierarquia, que confronta ideias democráticas com ideias autoritárias, verificando-se a existência destas últimas mesmo no seio do socialismo.

A comprovar estas teorias, Scholes apresenta a biografia de um outro jovem, bastante semelhante à de Joyce, a de Benito Mussolini, sendo a característica individual mais dissemelhante a violência física e o carácter violento do último. Joyce, ao afastar-se das ideias socialistas, acreditou ser nacionalista e fê-lo enveredando também pelo nacionalismo.

Esta é a dialéctica do modernismo, caracterizada por profundas e constantes divergências ideológicas, políticas, sociais e religiosas. Neste ponto, Scholes refere que a cultura europeia, nesta altura, se transformou em texto, isto é, as teorias socialistas constituíram um texto cultural que influenciou profundamente a geração seguinte, como aconteceu, tanto com Joyce, como com Mussolini. Pensamos que o mundo actual assenta ainda sobre estes textos históricos, sociais, culturais, concordando com este autor, quando afirma que somos o resultado de outros textos anteriores. Consideramos estas teorias importantes para a compreensão das gerações actuais e para o nosso posicionamento face, não só a estas, como ainda às suas atitudes e às nossas próprias, incluindo a necessidade de, além de compreendermos o mundo actual, nos situarmos nele, agindo de forma correcta, como instituição educativa.

2.3. A sociologia da recepção cultural

O indivíduo é um texto em si mesmo e circula dentro de outros textos sociais e culturais, como a totalidade dos textos das vidas humanas, o que tem influência nas leituras que cada indivíduo, grupo, ou mesmo sociedade, efectua. Coloca-se, então, a questão: qual é o papel do indivíduo na recepção textual, como é que ele influencia a cultura que consome, como é que esta cultura o atinge e como a sociologia procede relativamente a estes aspectos. Alexander afirma o seguinte:

“The main idea is that *audiences* are the key to understanding art, because the meanings created from art and the ways it is used depend on its consumers, not its creators.”

(Alexander, 2003:181)

De acordo com esta citação, verificamos que a sociedade influencia a arte através das audiências, sendo mais importante o papel do receptor na criação do significado, do que o do

próprio criador. Contudo, esta opinião não é consensual, sendo importante decidir se o receptor influencia a arte ou se a arte influencia o receptor.

Os investigadores dividem-se nas teorias sobre as audiências, crendo uns que o público-alvo é manipulado - “mass manipulation model” (Alexander, 2003:182) - e outros que o público-alvo é activo e então, procuram descobrir o motivo pelo qual ele consome cultura. Blumer e Katz defendem que as pessoas vêem televisão para satisfazer quatro necessidades: o entretenimento, as relações pessoais, não só das personagens das ficções, como também entre as pessoas que vêem televisão na sala, ou mesmo quando falam sobre o que viram, a identificação pessoal, a qual torna os valores de cada um mais fortes, por comparação entre as situações ficcionais, os problemas das personagens e os dos indivíduos, e a “surveillance” (Alexander, 2003:182), que permite que os indivíduos se mantenham actualizados.

No século passado, surgiu a teoria da recepção estética, de acordo com o modelo de análise literária dos Estados Unidos da América, segundo a qual o significado existia intrinsecamente no próprio texto e, portanto, o papel da crítica era o de explicar o texto em si mesmo, no que o autor tencionava transmitir. Consequentemente, no estudo literário, não havia margem para diferentes interpretações.

Pelo contrário, as teorias que se desenvolveram com a influência do pós-modernismo defendiam que o leitor devia extrair ou criar significado do texto. Barthes e Eagleton, por exemplo, consideravam que o leitor devia adoptar uma atitude activa, criativa na interpretação textual, tendo, ainda, em consideração, outras circunstâncias. O leitor tem sempre as suas expectativas relativamente a um texto, bem como as suas próprias características demográficas, de nacionalidade, sexo, idade, raça, sexualidade, o meio social e ainda a sua própria personalidade. Tudo isto vai influenciar os significados que ele extrai dos textos, tal como Scholes defende, isto é, o leitor/receptor de arte ou de um qualquer texto, efectuará a sua leitura, de acordo com textos e contextos em que está envolvido, de acordo com a sua própria experiência, de acordo com os textos que já experimentou.

Fisher concluiu que os leitores pertencem a comunidades de interpretação - “interpretative communities” (Alexander, 2003:192) - ou seja, pessoas que têm as mesmas expectativas, o que permite que os sociólogos possam estudar os significados a partir desses grupos. Foi o que a investigadora Radway fez com um grupo de mulheres leitoras de romances populares, estudando a sua recepção de romances. Ela chegou à conclusão que os contextos culturais eram importantes na recepção que as mulheres faziam dos textos lidos. O acto de ler tinha significado nas famílias mais patriarcais, pois o facto de as mulheres o fazerem significava uma separação relativamente a essa realidade - patriarcal - consistindo numa demonstração de liberdade face às suas famílias. Para além disto, as mulheres atribuíam significados feministas às protagonistas dos romances, bem como à própria história lida.

Long fez um estudo sobre a recepção cultural de livros em círculos de mulheres das classes média e média-alta, onde pretendia analisar a diversidade dentro dos grupos culturais. Os livros foram seleccionados pelas mulheres de acordo com a denominada “autoridade cultural” (Press, 1994:222), isto é, grandes obras, por vezes contemporâneas,

mas que excluíram das suas preferências as obras de cariz popular. O pesquisador verificou que, apesar das suas selecções de livros não contemplarem obras populares, tal não significava que as mesmas mulheres, individualmente, não as lessem. No que diz respeito às grandes obras, as mulheres tentavam sempre compreendê-las, mesmo quando não gostavam delas; contudo, na interpretação das mesmas, não se apoiaram nos conceitos preconizados pela autoridade cultural, da cultura mais elevada, raramente lendo as críticas literárias publicadas, preferindo as opiniões umas das outras, ainda que fossem divergentes, nunca as contestando, mas sim partilhando. Estas interpretações eram predominantemente realistas, apreciando as histórias e personagens verosímeis, preferencialmente com valores morais, com as quais se pudessem identificar ou, de algum modo, relacionar, embora tivessem sempre consciência do seu carácter ficcional. Nos seus debates, discutiam quais as personagens mais verosímeis e aquelas com quem se relacionavam bem e liam passagens que demonstrassem os seus próprios pontos de vista. Raramente abordavam a estrutura do livro, ou aspectos estilísticos e estéticos da obra, embora tecessem considerações sobre o facto de a história ser bem escrita. Com este e outros estudos, Long concluiu que a recepção cultural é um processo activo e criativo e enfatizou que existem constrangimentos na criatividade das interpretações, advindos da existência de conhecimentos mais vastos, o que implica, nos destinatários, uma espécie de responsabilidade intelectual. A propósito do conceito de autoridade cultural e de como ela influencia os receptores de arte, Long concluiu que não existem “hegemonic cultural processes” (Press, 1994:232) e que eles são apenas meras abstrações, por vezes inconscientes dos que as têm.

Lichterman (Alexander, 2003) efectuou um estudo sobre como os leitores de livros de “auto-ajuda” seguem os conselhos aí encontrados. De facto, estes indivíduos seguem mesmo as indicações lidas, apesar de considerarem que estes livros são resultado de uma produção de massa, o que se explica por considerarem as informações de carácter científico e, consequentemente, legítimas.

Radway (Alexander, 2003), num outro estudo que efectuou, provou que a autoridade cultural se associa à crítica individual, sendo que esta nunca é verdadeiramente livre.

A acrescentar a tudo o que já foi mencionado, surge o conceito do poder da leitura, preconizado por uma investigação de Reed (Alexander, 2003), dirigido a homens pertencentes a uma comunidade de leitores ligada a um autor, pretendendo avaliar o prazer no consumo da arte. Todos afirmaram gostar de ler, assim como o facto de a leitura ser uma fuga das suas vidas plenas de responsabilidade, mas a acto de ler adquire mais importância ao conferir-lhes a sensação de poder em relação a eles próprios.

Finalmente, Griswold (Alexander, 2003) é de opinião que as explicações culturais e a sociologia da arte se podem associar. A arte pode ser destinada a um meio social mais vasto, de modo que um investigador pode iniciar o seu trabalho precisamente pelo estudo da obra de arte em si mesma, compreendendo-a, sendo, para tanto, necessário debruçar-se sobre um conjunto de obras com características e convenções comuns - o género da arte: “genre of art” (Alexander, 2003:194). Daqui, parte-se para a sua ligação com os indivíduos que se

relacionam com as obras, quer se trate do seu autor, ou dos receptores. Se for o autor, há que proceder à contextualização que deu origem à obra, se for o receptor, o investigador deverá reconstituir o universo das suas expectativas, o que ele espera daquela obra de arte. Tanto a contextualização do autor, como as expectativas do receptor variam, consoante o tempo e o lugar, havendo, então, diversas explicações culturais para a mesma obra de arte. Mesmo assim, é possível o investigador, a partir do conhecimento dos indivíduos - criadores e/ou receptores - estabelecer parâmetros ao nível da mentalidade das pessoas de um determinado grupo, efectuando uma associação com a experiência cultural e social.

Bourdieu, DiMaggio e outros investigadores concordam que existe uma relação entre a arte, a ideologia e o poder, colocando-se, contudo, o problema da autonomia da arte, a qual, sendo um bem comercializável, por um lado, existe com um sentido estético, autónomo, relativamente à sociedade, o que é paradoxal, não tendo sido possível, até hoje, estabelecer a relação existente entre a arte e a sociedade. Mas Wolff, pelo contrário, sustenta que “far from reflecting the already-given world (...) cultural forms participate in the production of that world” (Bowler, 1994:250). Consequentemente, somos levados a crer que este assunto está longe de ser consensual. Contudo, os factores culturais artísticos e os sociais encontram-se interligados e dependentes uns dos outros. Até o significado de obra de arte poderá ser diferente, dependendo dos contextos históricos, culturais, sociais.

2.4. Os livros e a escrita

“A escrita constitui um arquipélago na imensidade oceânica da oralidade humana.”

(Steiner, 2006:8)

Steiner afirma que a escrita é muito posterior à oralidade, tendo esta uma carga histórica enorme que remonta aos primórdios da humanidade. Foi através da oralidade que se transmitiram ensinamentos, quer religiosos, quer mágicos e outros. Este autor compara a escrita à música e declara, sem quaisquer reticências, que a segunda é universal, ao contrário da primeira. Exemplifica, até, com a declaração de que toda a gente canta e dança, mas apenas um pequeno universo de seres humanos lê.

Posteriormente, estabelece um paralelo entre a identidade ocidental, Sócrates e Jesus Cristo, sendo estes últimos os elementos culturais que o Ocidente herdou. No entanto, nenhum deles recorreu à escrita para difundir as suas doutrinas. Afirma que Sócrates “pertence à linguagem oral. Sócrates não escreveu nem ditou.” (Steiner, 2006:10).

Vai mais longe, quando sustenta que a linguagem da oralidade, a qual usufrui da presença física, do olhar, da expressividade humana em toda a sua dimensão, desde o olhar ao gesto e às pausas no discurso, não apenas origina a reflexão, como também faz uso da experiência vivida:

“Em Sócrates, o pensamento, mesmo o mais abstracto, e a alegoria, mesmo a mais impenetrável, supõem a experiência vivida, irreduzível a toda e qualquer textualidade muda.”

(Steiner, 2006:11)

Steiner refere o termo *autoridade* associado ao acto de escrever, ao autor e, quanto a ele, “o texto escrito implica, entre o autor e o respectivo leitor, a promessa de um sentido. Por essência. O escrito é normativo. É «prescritivo» (...)” (Steiner, 2006:13), e implica, forçosamente, uma relação de poder. Além do que foi referido, o texto exige outro texto e outro ainda. Pelo contrário, “a oralidade exige a verdade, a honestidade necessária à autocorreção, e a democracia (...)” (Steiner, 2006:15). Um outro inconveniente da escrita é apontado como o facto de descurar a memória e toda a sua capacidade, inclusivamente a de efectuar sucessivas reconstruções do que é apreendido, bem como a da apropriação do que é decorado: “Saber de cor é entrar em estreita e activa relação com a essência daquilo que somos” (Steiner, 2006:17).

Tal como Sócrates, Jesus da Nazaré pertence à oralidade, Ele “ensina por parábolas, cuja extrema concisão e carácter lapidar interpelam sobretudo a memória” (Steiner, 2006:18). Segundo Steiner, as dicotomias entre judaísmo e cristianismo e mesmo no seio do cristianismo advêm do facto de se terem efectuado transcrições das parábolas de Jesus: “Na verdade, a genialidade dos Evangelhos sinópticos resulta indubitavelmente da tensão extrema entre uma oralidade substancial e uma escrita performativa” (Steiner, 2006:20). A opinião do autor é a de que os Evangelhos são dotados de extrema genialidade e originalidade, além do que foram escritos pela necessidade de enfrentar o medo de não haver tempo para a memória oral.

O livro foi sendo objecto de desenvolvimento, passou a ser alvo de preocupação gráfica, tendo adquirido imensa importância a partir da altura em que surgiu a burguesia, uma classe erudita, e esteve no seu apogeu até meados do século XX, mas a questão que se coloca é sobre a sua importância social e, mais ainda, sobre a sua influência na sociedade.

Steiner distingue duas correntes de pensamento adverso relativamente aos livros e ao seu papel na vida humana. Uma, o “bucolismo radical”, como a expressão indica, de cariz romântico, verifica-se em autores como Rousseau, Goethe, Wordsworth, Emerson, Blake e outros e consiste na oposição entre o pensamento ou estudo adquirido através dos livros relativamente à própria vida, à experiência de cada indivíduo, à autenticidade do *eu*, sendo as últimas muito valorizadas em detrimento do primeiro.

A outra corrente, existente em finais do século XIX, põe em causa as vantagens que um livro pode ter para “a humanidade sofredora” (Steiner, 2006:31) e foi defendida por alguns anarquistas e nihilistas que consideravam inaceitável o valor exacerbado de um *princeps* numa sociedade que vivia miseravelmente. Tolstói, por exemplo, considerou a cultura não só demasiadamente elitista, mas ainda controladora e irremediavelmente ligada ao poder, à autoridade, sendo a leitura um acto fútil. Na Rússia, os poetas futuristas e expressionistas

advogavam “a destruição das bibliotecas pelo fogo” (Steiner, 2006:32), pois consideravam que os livros continham ensinamentos pertencentes ao passado que, apesar de o ser, continuava a influenciar negativamente o presente, inclusivamente no que dizia respeito à produção literária.

Steiner esclarece que os livros sempre foram queimados, ao longo dos tempos e que “os fundamentalistas, venham eles donde vierem, queimam livros por instinto” (Steiner, 2006:34).

O autor efectua uma transposição entre a destruição de livros e a censura, isto é, outra forma de queimar livros. Contudo, estabelece uma curiosa relação entre a censura e a criatividade artística, considerando que a primeira favorece a segunda, talvez pela necessidade de se contestar, de ir contra a repressão e cita Borges dizendo: “A censura é a mãe da metáfora” (Borges citado por Steiner, 2006:37). Acrescenta que, para além do exposto, o modo como o ser humano contrapõe a opressão também é susceptível de ser corrompido. Vai mais longe, afirmando que os comportamentos negativos se imitam e exemplifica com a quantidade de publicações em todos os suportes que consistem numa “enxurrada de uma quase inimaginável pornografia sádica” (Steiner, 2006:38). A verdade factual é questionada de tal modo que Steiner coloca a questão para a qual não tem resposta e que consiste em saber se, nestes casos, a censura é ou não justificável.

À semelhança de Scholes, Steiner tem a convicção de que existe um paralelismo chocantemente inegável entre a erudição e convicções políticas condenáveis ou incorrectas. Pensa que essa relação se prende com uma parte psicológica associada à força do imaginário que incide na sensibilidade humana, a qual origina uma estreita relação entre a ficção e os indivíduos. Uma personagem fictícia adquire uma força desmesurada e podemos tomar como exemplo o caso de *Hamlet*. A vida torna-se insignificante face à força do universo ficcional. “O erudito, o verdadeiro leitor, o fazedor de livros, vive saturado pela intensidade terrível da ficção.” (Steiner, 2006:48), o que o pode distanciar face à realidade. Steiner afirma que talvez seja esta erudição a responsável por aquilo que denomina “desumanização” (Steiner, 2006:48), podendo “dificultar-nos a resposta activa a uma realidade política e social complexa (...)” (Steiner, 2006:48).

Um pouco como Steiner, Calvino afirma que

“El Buen Lector espera las vacaciones com impaciencia. Para las semanas que pasará en una solitaria localidad marítima o montañosa, há reservado cierto número de lecturas de las que más le gustan y saborea por anticipado el placer de las siestas a la sombra, el crujir de las páginas, el abandonarse a la fascinación de otros mundos a través de las tupidas líneas de los capítulos.”

(Calvino, 2006:13)

Calvino prossegue com uma brincadeira sobre o “Buen Lector” e o modo como, depois de encher uma mala com livros criteriosamente seleccionados, regressa de férias sem os ter lido,

pensando que o Outono e o Inverno são as épocas eleitas para o recolhimento do acto de ler, uma vez que, durante as férias, as solicitações, além de numerosas, foram irresistíveis.

Este “Buen Lector” transporta-nos para os simplesmente leitores da nossa sociedade, onde se insere a escola e a biblioteca escolar, ou até para os que ainda não são leitores. Leitores, ainda não leitores, bons leitores, todos se vêem confrontados com inúmeras solicitações, tanto sociais como individuais, desde os momentos sócio-afectivos de convívio até aos solitários ou, pelo contrário, ainda mais sociais momentos de interacção virtual.

O problema é tão mais evidente quanto menos original o é: onde está o espaço da leitura, aqui entendida numa perspectiva literária? Como é que a escola poderá introduzi-lo nas vidas dos jovens?

A escrita, em termos de organização, é caracterizada pela sua horizontalidade, dentro da qual existe uma linha orientadora. Ora, o mundo existe a três dimensões, sem a referida linha orientadora do texto escrito e, estando os seres humanos dotados de cinco sentidos, torna-se-lhes fácil perderem-se nesse mundo ao qual Calvino denomina “mundo inesperado”, do nascimento, conferindo-lhe um sentido traumático, como se de uma experiência destruidora se tratasse. Esse é o mundo da realidade inteligível, o qual se pode opor, naturalmente, à realidade sensível, que corresponde ao mundo da escrita. Se, por um lado, na escrita há uma compreensão literal, pelo menos, do que se leu, há uma reacção, o que dá ao leitor a sensação de posição de controle; por outro lado, no mundo, nem tudo é compreensível:

“(…) dentro de los libros, la experiencia siempre es posible, però su alcance no va más allá del margen blanco de la página. Por el contrario, lo que sucede en el mundo que me rodea no deja de sorprenderme, de asustarme y de desorientarme.”

(Calvino, 2006:107)

Calvino considera que, na vida, como nele próprio, houve muitas modificações e que, mesmo com a experiência vivida, nunca conseguiria fazer qualquer tipo de previsão em relação à humanidade. Este autor está convicto de que a literatura permite uma compreensão mais lata do que as outras matérias e relembra que os antigos “consideraban las letras como una escuela de sabiduría (...)” (Calvino, 2006:108), mas sublinha as diferenças que o vocábulo “sabedoria” sofreu desde então até à actualidade. O escritor afasta-se da sua escrita para viver, para observar o mundo de modo a que possa, então, escrever sobre ele, renovando, assim, a aproximação à escrita. Ele estabelece, pois, uma relação estreita entre o mundo, a sua vivência e a escrita.

“El hábito de leer transformo a lo largo de los siglos al *Homo sapiens* en *Homo legens* (...)” (Calvino, 2006:110) Com isto, Calvino não pretende defender o analfabetismo, mas recorda que o *Homo sapiens* era detentor de saberes que foram perdidos com o advento das palavras. Refere o apuramento dos sentidos humanos, outrora capazes de prever a chuva ou de saber a hora do dia através das sombras. Actualmente, os homens estão programados para

a leitura, o que significa que extraem significados do que observam, seja uma paisagem ou outra observação. Trata-se de um processo de abstracção que inclui, simultaneamente, a visão e a mente, através do qual se retira qualquer coisa, que se reduz, que se fragmenta, de modo a produzir significados e que se volta a “recomponer en segmentos significativos y descubrir a nuestro alrededor regularidad, diferencia, recurrencia, singularidad, substitución y redundância.” (Calvino, 2006:112).

Sendo o mundo, que existe a três dimensões, reproduzido através de diversas linguagens, todas elas susceptíveis de serem lidas, estando ele apoiado em imagens que se traduzem em leitura oral e escrita, consistindo num processo de abstracção do indivíduo, urge ter em consideração o universo em que se situa o aluno. Ele lerá, mas aquilo que lhe interessa, cabendo-nos a nós, educadores, encontrar pontos de interesse, mas, a par disso, revelar-lhe, despertar-lhe outros novos. A relação entre a leitura e o contexto social é evidente, conseqüentemente, deveremos descobrir onde se insere o jovem aprendiz e, aí, encontraremos o seu espaço dedicado à leitura do mundo escrito mais lato, literário, onde o belo acontece, não bastando, pois, a escrita por demais abundante na vida dos jovens, uma vez que o que pretendemos já não é apenas que ele seja competente para ler uma mensagem electrónica, contendo erros de toda a espécie, ou mesmo correctamente escrita, de contrário, estaríamos a referir-nos a alfabetização. Toda esta problemática será amplamente abordada no subcapítulo seguinte.

2.5. A literacia

Acarretando a textualidade do passado, dos séculos anteriores, o século XXI é a sociedade em que o jovem de hoje se insere, a qual sofreu enormes alterações sociais, económicas, culturais, tecnológicas que obrigam a uma reflexão e mudança por parte dos sistemas educativos, os quais não podem ignorar que a pesquisa da informação exige um conjunto de novos saberes sociais e educacionais, o que obriga a novas pedagogias ao nível da aprendizagem. É neste contexto que surge o termo “literacia”. (Calçada in Calixto, 2010:28)

Existe, hoje, uma grande diversidade cultural e linguística que, frequentemente, se afasta do que é a norma. A mudança é a palavra de ordem dos tempos actuais, onde a flexibilidade é uma exigência. As fronteiras geográficas já não impedem que as interacções sociais entre diversas culturas existam cada vez mais. Contudo, este é o mundo que exige uma constante aprendizagem, distante do saber adquirido e sedimentado para todo o sempre. Esta sociedade obriga a uma constante actualização dos saberes, a uma aprendizagem que, inclusivamente, exige um maior nível de escolaridade. “Hoje, ao desemprego e à pobreza junta-se a iliteracia e o analfabetismo funcional e informacional, enquanto formas de exclusão social.” (Calçada in Calixto, 2010:29) Nesta sociedade de massas, a informação adquiriu um papel tão importante quanto nunca, anteriormente, e existe em diversos suportes. Os media (sobretudo a televisão e a *Internet*) surgem como uma cultura informativa de massas e são responsáveis pela imposição de identidades sociais, na maior parte das vezes

diferentes da identidade individual e familiar do jovem. Este é, simultaneamente, “consumidor e produtor de informação e de conteúdos através dos mecanismos de interacção social, como os blogs, youtube, hi5, wiki...” (Calçada in Calixto, 2010:9).

Isto obriga a que o indivíduo tenha competências leitoras muito desenvolvidas, não só ao nível de textos escritos, como também ao nível da leitura visual e ainda oral, o que vem corroborar as perspectivas anteriormente explanadas de Scholes, Steiner, Calvino e outros.

“As competências necessárias actualmente para sobreviver, tanto no trabalho como nas actividades de lazer, para o exercício de uma cidadania plena, ou para a participação na vida da comunidade, para o crescimento pessoal e expressão cultural, são bastante mais exigentes, complexas e amplas. Para estes jovens, a capacidade para gerir, processar e interpretar a informação é tão importante quanto para a geração anterior foi aprender a ler, escrever e contar (...).”

(Calçada in Calixto, 2010:29)

E acrescenta:

“O grande desafio da escola, das bibliotecas e do sistema educativo em geral consiste na necessidade de preparar todos os estudantes para as exigências de conhecimento moldadas numa outra cultura, economia e tecnologia, preparando gradualmente uma transição sem precedentes, de um modelo de organização social, cultural, económico e industrial para um outro baseado na informação.”

(Calçada in Calixto, 2010:29)

Steiner chama a este novo contexto “uma terceira cultura” (Steiner citado por Calçada, Calixto, 2010:29), o qual tem uma projecção inimaginável por via dos meios electrónicos em que existe, formando uma teia (*net*) incrivelmente vasta, o que vem alterar o conceito do vocábulo literacia. Segundo Steiner, ela é

“a capacidade de participarmos naquilo e respondermos àquilo que nas nossas sociedades é mais criativo e mais nos solicita como desafio. De fazermos a experiência de um debate informado e de contribuirmos para alimentar a sua potência.”

(Steiner citado por Calçada, Calixto, 2010:30)

Assim, como foi já referido, a orientação da escola e da biblioteca escolar tem de se alterar e ultrapassar a mera transmissão de saberes que existiu até agora, possibilitando aos alunos a utilização de ferramentas de pesquisa, de investigação, que lhe permitam aprender constantemente, sobretudo através da resolução de problemas e ao longo de toda a sua vida, lidando sempre com conjunturas sócio-económicas e culturais em mudança. Como dizem Wiggins e Mctighe (citados por Calçada, Calixto, 2010:30) “O objectivo de toda a

aprendizagem é uma transferência fluente e flexível - um uso poderoso do conhecimento, numa variedade de contextos.”, o que nos remete para as teorias de Scholes, de acordo com as quais a vida é um texto que se lê em permanência, percorrendo uma torre de construções de saber apoiadas noutras anteriores.

Também o conceito de literacia tem vindo a sofrer modificações e se, antes, significava um domínio de conhecimentos e de práticas dentro de certos grupos ou comunidades, o século XXI estendeu o seu significado para um domínio muito mais alargado de competências, desde “ler um jornal em linha ou participar em salas de aula virtuais” (Wiggins e Mctighe (2007) citados por Calçada, Calixto, 2010:30). E continuam, afirmando que

“os leitores do século XXI têm de ser capazes de ser proficientes no uso da tecnologia; construir relações e redes sociais para colocar e resolver problemas colaborativamente e a partir de perspectivas multiculturais; desenhar e partilhar conteúdos de informação destinados a comunidades globais e ao cumprimento de uma diversidade de objectivos; gerir, analisar e sintetizar fluxos simultâneos de informação; criar, criticar, analisar e avaliar conteúdos textuais multimédia; entender e pôr em prática os preceitos éticos e de responsabilidade social requeridos por estes ambientes mais complexos”.

(Wiggins e Mctighe citados por Calçada, Calixto, 2010:30-31)

As interações dos alunos da actualidade não se situam apenas no contexto da sala de aula, mas sim num outro, que, por meio da tecnologia, se tornou universal e muito mais exigente devido à sua diversidade e multiculturalidade.

Todos estes aspectos são extremamente importantes para a percepção da mudança das escolas, onde já foi introduzida a disciplina de TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação - e das bibliotecas, responsáveis pela orientação e ajuda, não só no acesso à informação, como também na sua produção, nomeadamente, na produção de documentos digitais. Contudo, torna-se conveniente referir que estes novos alunos, que navegam pelo universo da *Internet* e que pesquisam facilmente através de motores de busca que permitem um rapidíssimo acesso à informação necessária, frequentemente, não estão munidos das ferramentas de competência essenciais para o processamento da informação, isto é, para a sua pesquisa, selecção e tratamento posterior (organização e produção de nova informação). Segundo uma investigação da Universidade Central de Inglaterra, salienta-se o seguinte:

“a fraca representação mental que os jovens têm da *Internet*, não se apercebendo que se trata de uma colecção de recursos em rede, de fontes diversas e, como tal, os motores de pesquisa constituem o aspecto primário que associam à *Internet*; muitos jovens não percebem intuitivamente a organização biblioteconómica dos recursos, analógicos ou digitais disponíveis na biblioteca e preferem usar o Google ou o Yahoo, já que oferecem um ambiente

familiar e uma solução bastante simples para as suas necessidades escolares.”

(Calçada, Calixto, 2010:32)

Todd estabeleceu uma comparação entre a educação antes e depois da era digital:

“ - espaço de conhecimento, por oposição a um espaço de informação;
- conexões/links e multi-referências, por oposição a colecções estáticas;
- acções, por oposição a posições;
- evidências, por oposição a política/advocacy.”

(Todd citado por Calçada, Calixto, 2010:33)

Neste contexto, não é difícil perceber que a biblioteca escolar tem de assumir um papel orientador na vida de alunos e de docentes, transmitindo, tanto a uns como a outros, as necessárias competências a usar no mundo digital e virtual, no qual, devido à sua gigantesca dimensão, se torna comum o utilizador “perder-se”. Assim, as bibliotecas deverão mergulhar no mundo digital, empreendendo tarefas nunca antes pensadas, mas que, na actualidade, são imensamente pertinentes - referimo-nos, por exemplo, à utilização, anteriormente preconizada por Calçada, de ferramentas em redes sociais, como o *facebook*, os blogues, as plataformas virtuais, colocando à discussão, bem como à disposição de todos o acesso livre a conhecimentos filtrados e norteados numa perspectiva que, embora de aprendizagem, se enquadre nas motivações e expectativas da sociedade actual.

As bibliotecas escolares, conscientes da existência de novas literacias, são já uma parte da imensa teia/rede que se movimenta em gigantescas inter-relações de informação, em ligações que, por sua vez, apontam e sugerem outras ligações. Elas já se transformaram em lugares de acesso electrónico, sejam eles páginas de *Internet*, portais, disciplinas de plataformas electrónicas, blogues de discussão, traduzindo-se em redes de informação controlada. É uma nova biblioteca que já não existe apenas com os seus recursos em papel e dentro das suas paredes de limitação física, mas que aderiu à revolução do mundo digital e procura desempenhar o seu papel dentro dessa perspectiva electrónica e de modernidade, acessível de qualquer ponto, dentro e fora da escola. Ela quer contribuir para a construção do saber dos seus alunos e, por isso, deve existir na sua vida, ou seja, deve estar acessível ao aluno, onde quer que ele esteja, sempre numa perspectiva pedagógica.

Assim, o bibliotecário escolar adquire uma nova importância, na medida em que deve estabelecer um relacionamento com toda a escola (outros professores e alunos) que permita a sua formação e transformação. De acordo com dados da IFLA/Unesco⁴, não há dúvidas sobre a

⁴ <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf>, acedido no dia 4 de Junho de 2011

melhoria do sucesso dos alunos cujos professores trabalharam em conjunto com professores bibliotecários escolares.

“Ross e Khulthau (2003) realçam o papel do professor bibliotecário, denominando-o de *agent of learning*, com impacto ao nível: dos recursos, da infra-estrutura tecnológica e da implementação de estratégias de leitura. O seu papel é, a um tempo informacional, transformacional e formativo - formar para desvendar o currículo.”

(Ross e Khultau citados por Calçada, Calixto, 2010:34)

Cabe às bibliotecas desenvolver um grande trabalho colaborativo com os outros professores, no sentido de possibilitarem que os alunos aprendam, além da pesquisa e do tratamento da informação, a extrair informação de blogues, de redes sociais, tendo, contudo, consciência do seu papel de cidadãos individuais e, portanto, críticos, que sabem efectuar as suas escolhas, munidos de normas éticas relativas ao uso da informação obtida.

Tipos de Literacia

Complementando Calçada, Azevedo (2009:1) considera que “o termo literacia designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer”. Podemos afirmar que este conceito se situa entre a cultura, como era entendida por Saraiva e por Eliot e o conhecimento da geração *net*, isto é, aquela que vive na actualidade e cujas solicitações divergem, quer em suportes, quer em número de documentos lidos e pesquisados, o que inclui, naturalmente, várias interações sociais. O significado de literacia aparece, ainda, segundo Azevedo (2009), associado à competência de “ler o mundo” (Azevedo, 2009:1), o que nos liga, mais uma vez, a Robert Scholes, para quem a leitura era tão inter-textual como a própria vida. Como foi anteriormente explanado, a literacia situa-se, também ela, num quadro do quotidiano, na capacidade de usar a informação, de modo inteligente, ao longo da vida, consistindo, pois, em mais do que simplesmente ser alfabetizado, isto é, mais do que saber ler e escrever. Assim, não existe apenas uma literacia, mas várias e “os baixos índices de literacia são frequentemente correlacionados com elevadas disfuncionalidades existentes no mercado de trabalho e com outras formas de *deficits* sociais” (Azevedo, 2009:2). “A leitura é “um processo activo, cognitivo, e afectivo, de construção de significados a partir de um texto e que envolve o exercício de raciocínios complexos”. (Azevedo, 2009:2)

O conceito de literacia tem componentes sociais e culturais, o que não significa que não tenha de ser efectuado um esforço ao nível da aprendizagem. Muito pelo contrário, a aprendizagem da literacia deverá ter em consideração uma meticulosa planificação, a qual incluirá acções tão diversificadas quanto possível, devendo estas ser constantemente acompanhadas e avaliadas. Assim, os contextos em que estas acções ocorrem deverão ser

muito variados, não só quanto às acções/actividades em si mesmas, como também relativamente aos intervenientes, onde nunca é de mais referir que a presença da comunidade envolvente se torna essencial. Urge implementar e insistir numa cultura de leitura que desenvolva interacções várias e que permita uma competência a utilizar ao longo da vida.

Deste modo, se torna compreensível que todas estruturas que pertencem à comunidade se devam envolver no ambiente escolar, contribuindo, elas também, para as aprendizagens: pais, professores, bibliotecas escolares e públicas, meios de comunicação social, câmaras municipais, agentes culturais e políticos.

Seleccionaremos, seguidamente, as literacias crítica, emergente e em leitura e escrita, à qual nos referiremos também como literária, associando-a, como se verificará, à leitura, sobretudo de obras literárias ou que o preconizem.

Literacia crítica⁵

A literacia crítica, como o nome indicia, é aquela que leva o indivíduo a práticas de reflexão e de intervenção, nomeadamente social.

Havendo três modelos da pedagogia da literacia, de acordo com Vasquez (2003:11), referido por Azevedo (2009:21), eles estabelecem características para cada um, de acordo com o perfil de competências do aluno que julgamos ser preciso. A pedagogia da literacia crítica está presente nestes três modelos de literacia, um ligado à linguagem, outro às fontes de informação e outro relacionado com a “prática situada”. Por ora, deter-nos-emos nesta última, que se fundamenta na prática de situações de literacia mais alargadas, incluindo os interesses dos alunos e motivando a construção de textos utilizando as suas capacidades semióticas, mas que, além disso, possibilitem ainda o seu alargamento. A leitura e a escrita dos textos por parte dos alunos contribuem para a construção de significados individuais. Aqui, o papel do professor ou o do mediador da aprendizagem será o de ajudar o aluno a construir os significados e possibilitar-lhe novas construções mais alargadas - aprendizagens. Este tipo de literacia em situação possibilita a tomada de consciência do aspecto crítico, também intimamente associado à vivência socio-linguística. Ao reconhecer a sua identidade individual e social, ele vai poder reflectir sobre a dos outros, o que lhe favorece a construção de saberes, que assentam em críticas, segundas leituras, especulações mesmo acerca de textos de pesquisas efectuadas sobre temas do seu interesse, ideologias, direitos humanos, problemas sociais, assuntos culturais, entre outros. Esta pedagogia defende que o aluno apenas sofrerá uma modificação se as suas aprendizagens se enquadrarem na sua realidade prática - “princípio pedagógico da prática transformada” (Pereira in Azevedo, 2009:21).

⁵ Pereira, I. Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In *Modelos e práticas em literacia* de Azevedo, F. e Sardinha, G (Coord.)(2009)

A literacia crítica pode ser trabalhada logo desde o ensino pré-escolar, pelo que o autor (Pereira in Azevedo, 2009) refere o exemplo de uma turma que visitou uma biblioteca onde não encontrou livros sobre a nacionalidade filipina, objecto da sua procura por consequência da inclusão na turma de uma criança da referida nacionalidade. Tal facto originou uma lista de livros relacionados com o tema em causa. Outro exemplo de como introduzir a literacia crítica no quotidiano dos alunos é a utilização dos programas televisivos mais populares entre os alunos e partir daí para a discussão controlada de temas variados. Contudo, a literatura, bem como os textos que existem à sua volta, é um dos campos mais apetecíveis para o desenvolvimento desta literacia, pois nela podemos encontrar matérias de cariz social, económico, crítico muito adequadas para os leitores em formação, na medida em que favorecem “terreno para um pensamento realmente reflexivo, para a análise de diferentes experiências pessoais, o confronto de diferentes grupos e linguagens” (Dionísio citado por Pereira in Azevedo, 2009:26). Os alunos poderão concluir que, para uma mesma história, poderão existir diferentes leituras dentro de um mesmo grupo, o que é muito significativo para os aprendentes. O mundo vivido e o mundo escrito, como Calvino distingue, irão influenciar os leitores nas suas recepções leitoras ou, ainda, a experiência vivida, ainda que curta, no caso de uma criança, irá influenciar a sua interpretação, como Scholes defende. A análise, não só dos textos escritos, como também das ilustrações e de outro tipo de textos, como, aliás, o das próprias críticas, poderá ser objecto de trabalho no âmbito deste tipo de literacia. Os alunos poderão elaborar críticas das críticas, poderão verificar de que modo as ilustrações podem influenciar as leituras e que percurso os ilustradores têm de efectuar no processo de decisão das personagens e dos espaços. Enfim, o aluno, tendo o professor como orientador, tomará consciência, através desta literacia crítica, do papel social da linguagem, de como ela pode ser utilizada activamente, de forma reflexiva e crítica, no seu próprio mundo, contribuindo para a construção de uma identidade individual, a qual, no entanto, se insere noutras identidades sociais, formando uma espiral alargada a todo o mundo.

O professor que pretender desenvolver a literacia crítica deverá possuir uma determinada postura, bem como um perfil que lhe permita, a ele próprio, colocar questões sobre o socialmente aceite e passivo, criando alternativas de reflexão, não só para ele próprio, mas também para os alunos, questionando as suas primeiras opções, indicando novos caminhos de pensamento reflexivo; deverá ainda ser um indivíduo que efectue pesquisas que lhe permitam encontrar os textos que, na verdade, sirvam os propósitos da crítica e deverá, certamente, manter-se informado. Há que saber que esta literacia crítica tem por base valores políticos, sociais e de cidadania, o que a torna, a nosso ver, cada vez mais essencial.

Relatamos, a seguir, o modo como uma obra pode ser analisada na perspectiva da literacia em questão, *A viagem de Djuku* (Corbel, 2003), destinada a alunos entre os 7 e os 12 anos de idade, abrangendo, a nosso ver, um leque etário significativo.

A viagem de Djuku (Corbel, 2003)

A escolha desta história prendeu-se com o facto de, por representar um universo cultural africano, possibilitar à criança portuguesa uma perspectiva transcultural, através do contacto com realidades desconhecidas. Além disso, associado à riqueza do episódio narrado, existe uma não menos grandiosa riqueza de imagens, cuja leitura, em sentido lato, transporta o leitor para a referida transculturalidade e enriquece os imaginários infantis a todos os níveis, nomeadamente no que se relaciona com o espírito crítico, utilizando, não só a linguagem verbal, mas também a visual, coexistência esta que deve ocorrer de modo a que o desenvolvimento infantil se processe de forma completa, pela associação da componente emocional e da conceptual, do criativo e do cognitivo. É importante que o leitor infantil ligue a imagem visual à verbal, pois elas dependem uma da outra e formam uma complementaridade obrigatória. Este aspecto é tão importante quanto sabemos que o imaginário encerra conceitos que ultrapassam os individuais, que são arquétipos semi-universais, coexistindo com a parte racional da criança, do indivíduo. Através deste livro, o aluno terá a possibilidade de embarcar num navio de imagens esquemáticas transindividuais que coexistem com as individuais, correspondendo estas aos universos particulares de cada um. Será este um dos papéis da escola: o de possibilitar que a criança tenha acesso às duas perspectivas: a individual e a inter/transcultural, relativamente ao mundo de outras crianças, neste caso, a um mundo muito distante e diferente.

Esta obra inicia a sua narrativa do seguinte modo: “No exacto momento em que parte, Djuku apercebe-se de que é a primeira vez que deixa a sua aldeia.” (Corbel, 2003:6) O leitor toma contacto imediato com o tema deste episódio, uma viagem, ficando por desvendar o destino, as peripécias, o desfecho de tal acontecimento. Simultaneamente, surge um nome próprio pertencente a uma realidade cultural desconhecida, Djuku, o que, imediatamente, implica um universo cultural distante. Ainda neste primeiro contacto com a narrativa, as percepções são estimuladas pelo aspecto visual, ou seja, pela representação de um mundo distante e diferente, da personagem Djuku, o qual é feito pela imagem, em tons rosados e de terra, de uma aldeia extremamente despida, quando comparada com uma aldeia portuguesa, por exemplo, com duas palhotas e duas outras apenas representadas parcialmente. Vêm-se vários objectos, uma bicicleta, um batuque, uma canoa, uma guitarra, um caldeirão, uma pequena árvore, uma planta e um pássaro. Mais tarde, constatar-se-á a importância de cada uma destas peças, constituindo estas duas primeiras páginas, realmente, um importantíssimo ponto de partida para o imaginário infantil, o qual viajará pela história, tal como a sua personagem principal, mas de um modo diferente, na medida em que a sua reconstrução da realidade será feita a partir dos seus conceitos, das suas experiências vividas. Partindo destes pressupostos, não podemos deixar de reconhecer a relevância da construção destas páginas como o primeiro contacto com a inter-culturalidade que vai acontecer. O estímulo à imaginação infantil é imenso e colocado em diversas linguagens.

Continuando a leitura, verificamos que Djuku decidiu partir para outro lugar, a cidade, em busca de uma vida melhor, onde tenha possibilidade de encontrar um trabalho. A partida

da história coincide com a partida da personagem principal e vai despoletar na criança o devaneio, a rêverie, o sonho do ir ao encontro do “não sei quê”, mas que será melhor do que existe, no momento presente. Trata-se da procura da felicidade, do desejo da personagem, do seu sonho, das suas angústias, tudo tendo como início a sua insatisfação. Ainda neste início de história, o leitor contacta com outras realidades, desta vez espaciais - o lugar da acção é a savana, desconhecida dele, mas onde a personagem se movimentava com imensa familiaridade: era conhecida de todos, admirada pelo seu magnífico assobio e pelos seus cozinhados.

Apesar de a representação da realidade ser transcultural, ela é feita a partir da realidade, da experiência vivida por parte de quem lê. O docente poderá, através da leitura, não só do texto, como das imagens, conduzir os alunos para a descoberta do mundo de Djuku, para tudo o que ele representa, transformando esse percurso pela expansão do conhecimento como uma actividade de pré-leitura.

Concomitantemente, é apresentada ao leitor a felicidade das relações sócio-afectivas de Djuku, ao mesmo tempo em que se afirma que ela se afastará desse universo emocional favorável, embarcando para um outro, tão desconhecido que poderá ser adverso, não só neste sentido, como também noutros, nomeadamente, poderá até não encontrar o que procura, sendo apresentado o verdadeiro motivo da sua partida - a procura de trabalho. Trata-se de uma realidade social universal - a imigração. Por fim, a personagem vai partir e ... parte. Nesta altura, a criança, estimulada pela leitura, pela angústia da personagem vive-a, viaja com ela.

“ Faz-se à estrada e fixa os olhos na linha do horizonte para não se voltar, para não chorar. Bem, vamos lá a ver, partir assim é demasiado duro. Então, uma última vez, e antes que a aldeia desapareça na desordem das ervas altas, ela olha-a. Olha-a durante tanto tempo e tão apaixonadamente que todas as coisas onde os eu olhar toca entram no seu corpo.”

(Corbel, 2003:9)

Assim, o corpo de Djuku absorve os objectos simbólicos da sua aldeia, anteriormente representados nas duas primeiras páginas do conto: a guitarra de Quecutto, o caldeirão do Nhô-Nhô, a casa de Pepito, a barca e as redes de pesca de Benvindo. E eis que surge um elemento paradigmático do conto infantil: o sobrenatural. Djuku, afinal, não só é a heroína da história, como também é uma heroína sobrenatural, capaz de absorver, em seu corpo, os elementos simbólicos da sua aldeia, transportando-os dentro de si, como se de uma gravidez se tratasse, mas aqui, uma gravidez de felicidade relacionada com as suas origens, que não serão, deste modo, olvidadas. A viagem prossegue, conseguindo a heroína ultrapassar dificuldades, correspondendo a um progressivo esquecimento do passado. Os sentimentos antagónicos também se sucedem, correspondendo, eles mesmos, à realidade paradoxal vivida

pela heroína: a sua aldeia, que lhe é querida, não lhe oferece bem-estar; este poderá existir no desconhecido. A comprová-lo, apresentamos a seguinte passagem:

“Atravessa imensas planícies acariciadas por ventos amistosos e cruza montanhas azuis onde chega a pensar que morrerá de frio. Incontáveis rios e ribeiras fazem-lhe companhia no seu périplo e, enquanto caminha ao longo das margens, as águas tumultuosas e murmurantes contam-lhe histórias fabulosas.”

(Corbel, 2003:11)

A heroína prossegue firmemente no sentido de alcançar o seu objecto de desejo, procurando a nova realidade e a felicidade que pensa que ela lhe vai trazer, a qual já começa a sentir: “Pela primeira vez desde há muito tempo, Djuku sente-se extremamente feliz, pondo um pé à frente do outro com uma espécie de bebedeira.” (Corbel, 2003:13)

Chega, então, à cidade, à nova realidade. É um momento de grande felicidade, de conquista, de tal modo que, para o gozar plenamente, a personagem principal adia-o por uma noite: entrará no mundo da sua fantasia no dia seguinte, de manhã. Há uma transformação grande ao nível da imagem visual apresentada que contrasta com representação da figura de Djuku. Estão presentes os dois mundos antagónicos, o da heroína e o da cidade. Esta aparece imediatamente associada a abundância, na perspectiva da personagem principal, que olha e vê um autocarro sem ninguém a circular e um homem vestido de amarelo a lavar a rua com imensa água. Continua a penetrar naquele mundo desconhecido, onde contacta, pela primeira vez, com a multidão, “uma floresta de gente em marcha” (Corbel, 2003:16). Deixa-se conduzir aleatoriamente por ela, sem rumo, comparando a multidão com a transumância. Por fim, descansa num banco de uma pequena praça, onde se situam diversas lojas que oferecem empregos. Djuku estranha os empregos oferecidos (por exemplo, aplicadora de champô em cães mimados, ou lavadora de azulejos), mas descobre que o restaurante “Barriga de Baleia” procura uma cozinheira. Consideramos que esta é uma fase da história em que a criança leitora repousa um pouco os seus sentimentos de angústia relacionados com a demanda demorada da sua heroína. É um momento de desconstracção emocional, onde até está presente uma nota de humor no emprego do cabeleireiro de cães. Simultaneamente, o leitor é levado a reflectir criticamente sobre a realidade citadina, que inclui o gasto de água e de outros recursos de forma libertina, em comparação com a realidade de outros lugares, onde nem existe água para satisfazer uma necessidade básica, como a sede.

Consequindo facilmente o emprego no restaurante, logo o transforma, introduzindo um inovador mundo gastronómico repleto de novas experiências gustativas e olfactivas bem sucedidas: “Uma nova vida começava para Djuku na BARRIGA DA BALEIA” (Corbel, 2003:18). Apesar de se experimentar, neste passo, um momento de felicidade, Djuku é uma pessoa desconhecida e aparece representada como sendo apenas duas mãos que cozinham maravilhosamente - não é dotada de uma identidade social, nem afectiva e que se movimenta num mundo, também ele, de alguma forma, irreal: “Em palco estavam apenas as suas mãos.”

(Corbel, 2003:20) Este é um mundo de trabalho árduo e repetitivo, que não inclui a possibilidade de sonhar ou de sentir saudade: “Djuku nem sonha.” (Corbel, 2003:23) O tempo aparece dividido de acordo com os acontecimentos, sendo a manhã o espaço temporal do trabalho intenso e a tarde aquele que dá lugar ao repouso. A imagem do repouso se associando à do sonho, não se estranha que Djuku nele embarque, o qual, desta vez, não se refere ao desejo, mas sim à saudade que a assalta, cada vez mais frequentemente, reportando-se à identidade de Djuku: noutros tempos, ela era conhecida de todos, no momento actual, ela é “uma sombra sem história” (Corbel, 2003:23). A heroína, sempre apresentada como um sujeito dócil, revela, uma vez mais, esse espírito, ao encarar a sua situação como podendo ser ultrapassada, simplesmente pela união entre o passado e o presente: “«Um dia», pensa, «será preciso que o que eu vivi se case com o que eu vivo, que o restaurante fique noivo da aldeia»” (Corbel, 2003:23). Esta é uma passagem de grande beleza, não apenas ao nível da forma, como também ao nível dos significados que acarreta e que desperta: a metáfora do casamento é utilizada sabiamente para unir os diferentes tempos da vida de Djuku, o passado e o futuro, surgindo um terrível aniquilamento do presente. A criança leitora desta história sentirá estas dicotomias, estes afectos intrínsecos à natureza humana, estará ao lado da personagem e sentirá como ela. O choro surge, aqui, associado ao facto de os tempos de vida se terem banido uns aos outros e de ainda não existir uma ordem afectiva que acompanhe a cronológica. Como na fase anterior, a criança poderá sentir a emergência da tristeza, do choro da sua heroína. A par disto, poderá, ainda, reflectir sobre a realidade da imigração, tudo o que ela pressupõe de vivência árdua e solitária.

O capítulo sete tem início do seguinte modo: “É noite.” Através da sua curta experiência de vida, o aluno sabe que este é o espaço da solidão, dos fantasmas, do sobrenatural incontrollável, presente no sono e no sonho, no espaço oposto ao diurno, ao social. O início não deixa margem para dúvidas: vamos entrar num mundo sobrenatural, mítico.

“O restaurante está fechado. Um a um, todos os clientes se foram. Até o senhor Isidoro já foi para sua casa. Djuku ficou sozinha. Sentada, olha a palma das mãos, a geografia das rugas da sua pele, talvez procurando um caminho a seguir.”

(Corbel, 2003:26)

É uma passagem dramática e poética, carregada de conotações, de multiplicidades significativas, que apela aos imaginários infantis. É ainda o espaço em que a personagem se encontra consigo mesma, em que se conta a ela própria, histórias, para se distrair. Os objectos que transportou, todo este tempo, dentro de si, agitam-se, querem escapar. Sonhando acordada, Djuku revê a sua aldeia, sente-a, cheira-a, toca-lhe.

Estamos, pois, perante três espaços temporais: o dia, em que ocorre a azáfama rotineira do trabalho, onde não há espaço para o pensamento, onde não existe identidade, a tarde,

momento de acalmia, em que os pensamentos surgem, devagar, e a noite, espaço de intensa fuga, de sonho acordado, em que os afectos passados se intrometem, dando lugar à saudade.

Contudo, é no seio da rotina diária que ocorre uma transformação:

“Certo dia, contudo, um estranho projectil atingiu Djuku em cheio: era uma palavra. Uma palavra que havia escapado da boca do apresentador de televisão. (...) A palavra cresceu nela, ganhou balanço, fez-se furacão, explosão. Acabou por inundá-la, deixando apenas uma casca vazia, desorientada, frágil.

Djuku entrou na sala e dirigiu-se, hipnotizada, para a televisão. Ao vê-la de lágrimas nos olhos os clientes calaram-se todos, olharam uns para os outros e interrogavam com esse mesmo olhar o senhor Isidoro. (...)

Pela primeira vez desde a chegada de Djuku, os clientes da BARRIGA DE BALEIA viram-na e olharam-na verdadeiramente.

A palavra, insignificante para eles, era o nome da aldeia de Djuku.”

(Corbel, 2003:28)

Neste momento da história, somos confrontados com o valor da linguagem verbal, com a força de uma só palavra, com o facto de, através dela, se poder entrar num mundo distante, com todas as cargas emocionais que ele transporta. Djuku, pelo poder afectivo e emocional do nome da sua aldeia, deixa transparecer a sua identidade, a qual, pela primeira vez, é reconhecida pelo mundo social, o mundo exterior, no qual ela se movimenta, mas onde não existe. É um momento de extrema relevância em termos de acção da história, em que a criança leitora aumentará o afecto relativo à heroína e talvez tenha a percepção do valor da palavra, da sua associação com a afectividade de cada um, em que o espírito crítico poderá ser ainda mais trabalhado pelo professor. Djuku relata ao senhor Isidoro a sua viagem, a sua chegada à cidade, o seu trabalho. Então, a sua imensa solidão, os objectos que continha no seu corpo saem e são apanhados pelos clientes e pelo próprio senhor Isidoro, que os coloca, cada um em seu lugar, no restaurante, o que causou serenidade em Djuku, que, finalmente, sentiu uma associação forte entre o seu passado, o presente e o futuro:

“Viu as coisas que estavam nela firmemente atadas como carga de um navio partilhadas por todos. Percebeu imediatamente que a aldeia tinha desposado o restaurante.

Agora toda a gente conhecia a história de Djuku.”

(Corbel, 2003:33)

Este conto reporta-se, pois, a uma realidade cultural diferente, revelando, porém, que o universo dos afectos não tem fronteiras. Para além de apresentar ao leitor uma realidade transcultural, proporcionando-lhe novos conhecimentos, provoca uma intensa viagem ao mundo dos sentimentos, o qual abarca uma realidade presente em quase todas as culturas: a

da imigração. Paralelamente, apresenta uma dicotomia importante: o mundo da cidade e o mundo de fora da cidade.

Para tanto, utiliza uma linguagem dotada de forte conotação e de profunda subjectividade estética, estimulando, constantemente, o imaginário criativo na criança. O elemento maravilhoso, estando também presente, proporciona ainda o mergulhar sentimental e emocional no espaço da noite, conotada como a solidão de um ser. De salientar ainda a questão da identidade, colocada à criança, provavelmente, pela primeira vez, e que aflora a necessidade imperativa de existir um reconhecimento social de cada indivíduo. A coragem é um valor também relevante nesta história, que conduz a personagem principal à satisfação do seu desejo, que se concretiza plenamente.

Consideramos que este conto é um espaço privilegiado para a reflexão crítica, para o despertar para outras realidades, físicas, sociais, afectivas. A acrescentar o facto de o texto estar acompanhado de ilustrações magníficas, cuja existência é fundamental para a construção das fantasias infantis, as quais devem contactar com diferentes tipos de expressão, neste caso, verbal e visual. Pensamos, pois, que *a viagem de Djuku* (CORBEL, 2003), apresentada aqui como um exemplo de trabalho relacionado com a literacia crítica, se relacionará, forçosamente, com vários outros tipos de literacia, como a literária, que abordaremos mais adiante, a visual e artística, podendo desenvolver-se um trabalho interdisciplinar significativo.

Livros, leitura e literacia emergente⁶

O desenvolvimento da literacia numa criança relaciona-se com as suas vivências linguísticas até aos 8 anos, bem como de aspectos psico-linguísticos. Numa primeira fase, ler significa decodificar símbolos associando-os a sons e a significados, ou seja, ter a capacidade de conceptualizar a linguagem escrita. Contudo, o processo de aquisição de competências linguísticas e mesmo leitoras começa antes da iniciação à leitura, pelo que se torna necessário empreender acções para o desenvolvimento da literacia na criança, como, por exemplo, “o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e motivação para a leitura”. (Burns *et al*, citados por Fernandes in Azevedo, 2007:20)

Tal como noutras, na literacia emergente, existem duas perspectivas diferentes, uma, instrutivista, que se baseia na aprendizagem tendo como modelo o do próprio adulto, outra, de cariz construtivista, que permite que a criança construa o seu conhecimento, efectuando o seu próprio percurso de forma mais activa e autónoma. As duas perspectivas estão presentes no currículo do ensino pré-escolar, o qual se tornou uma preocupação em Portugal, de modo a, à semelhança dos outros ciclos de ensino, se proceder a uma articulação vertical

⁶ “Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância”, de Paulo Ferreira de Pino Fernandes in Azevedo, Fernando, Formar leitores, das Teoria às Práticas, Lisboa. 2007. Lidel.

consciente de que, sendo uma base para algo de posterior, se baseia em algo anterior. A existência de um currículo favorece a implementação da literacia na criança, a qual se poderá aperceber da existência de um sistema simbólico linguístico que se constitui num texto, de acordo com regras gráficas previamente estipuladas. “A exploração de actividades de escrita promove a conceptualização de elementos como: palavra; espaço; linha; página; capítulo; ilustração.” (Gunn, Simmons e Kameenui citados por Fernandes in Azevedo, 2007:22) Simultaneamente, a criança vai tomando, progressivamente, consciência do sistema fonológico em que se insere e ainda da existência das letras e da sua aglomeração em segmentos, tais como as palavras. Diversas actividades poderão ser implementadas a propósito da escrita, de entre as quais salientamos uma, de palavras inventadas, muito simples, que a família poderá desenvolver, se, para tanto, estiver alertada, elaborando, muito simplesmente, uma lista de compras com a criança, a qual, não nos esqueçamos, não sabe escrever e ainda não conhece, de forma sistemática, o alfabeto e todos os outros meios de escrita. No entanto, terá já iniciado o processo de interiorização do mesmo, como referimos acima. A lista “escrita” pela criança será incompreensível, mas constituiu um apelo à conceptualização de todo o processo de escrita. Do mesmo modo, a fonologia deverá ser objecto de actividades escolares, tanto mais se a criança tiver poucas experiências fonológicas na sua vida familiar. As rimas, lengalengas e outras brincadeiras linguísticas estabelecerão um paralelo entre o oral e o escrito, o que, mais tarde, irá favorecer, não só a leitura, como a escrita do jovem.

A leitura de histórias no jardim de infância adquire uma enorme importância na medida em que promove o desenvolvimento de um certo número de conhecimentos e de competências, que vão desde a aprendizagem da estrutura gráfica dos livros, até ao reconhecimento de novas estruturas linguísticas, quer em áreas lexicais, quer sintácticas. As leituras devem incluir sempre interactividade, desde a pré-leitura, até às previsões do que acontece a seguir. Os próprios educadores podem elaborar livros e até criá-los com os alunos.

A nossa biblioteca, do Agrupamento de Escolas João Franco, preocupa-se com a literacia emergente, desenvolvendo, como consequência, actividades destinadas aos alunos do ensino pré-escolar, conforme se pode constatar através da leitura do PAA - Plano Anual de Actividades - que anexamos a este trabalho. Salientamos a existência de baús itinerantes contendo livros para o público-alvo em questão, que são colocados nos jardins de infância trimestralmente, sendo destinados à leitura domiciliária, isto é, em família, o que permite a sua participação directa nos hábitos leitores das crianças e ainda a sua consciencialização da necessidade de ler e criar hábitos de leitura.

A actividade “Histórias é connosco” é desenvolvida em vários níveis de ensino, pelo que o pré-escolar também é alvo da nossa actuação. O processo é simples e desenrola-se do seguinte modo: numa determinada data, deslocamo-nos ao jardim de infância com uma história preparada, normalmente, de acordo com as necessidades das unidades temáticas a serem trabalhadas; apresentamos a obra, utilizando meios diversificados que vão desde a projecção de diapositivos relativos à história ou com ela relacionados, até à utilização de

máscaras elaboradas em cartolina, ou noutro material; aos alunos, terá sido feita uma actividade de pré-leitura, num momento anterior à nossa participação directa; após a apresentação, ocorre a discussão de aspectos considerados relevantes, relacionados com a mesma; tudo termina com uma actividade final, a qual pode consistir na elaboração de um bolo, num passeio, no visionamento de outra obra relacionada com aquela em estudo, ou outra considerada conveniente. Se uma obra se relaciona com frutos, então a actividade final poderá ser a preparação de um bolo e de uma pequena festa; se a história se relaciona com realidades diferentes, africanas, por exemplo, com animais, ou frutos, poderá ocorrer um momento de expansão de conhecimento através do visionamento de um filme ou de uma apresentação de diapositivos com frutos e suas características, ou animais e suas características.

Literacia em leitura e em escrita ou literacia literária

A leitura de obras literárias contribui para o desenvolvimento de inúmeras competências literárias a serem utilizadas ao longo da vida, contribuindo, pois, para uma maior inclusão social. Dado que nem todas as crianças têm igualdade de acesso aos livros, cabe às instituições escolares esse papel, dinamizando actividades ligadas à leitura e à escrita, quer dentro da sala de aula, quer fora da sala de aula, desenvolvendo actividades com base no livro, como visitas de escritores, feiras do livro, concursos de leitura ou baseados em leituras, acesso às bibliotecas, quer escolares, quer públicas e às actividades por elas promovidas.

Torna-se necessário que se desenvolva, nas jovens crianças, o gosto pela leitura, cabendo à escola um papel muito importante neste aspecto, uma vez que temos consciência de que, para muitas crianças, esse será o único espaço onde a leitura existe. Para além da cultura de escola intimamente associada à leitura, convém envolver as famílias e despertar-lhes a noção da importância da leitura, de modo a que possam ajudar os seus filhos a criar espaços/momentos de leitura. Outro aspecto relevante é o da ludicidade da leitura. Na verdade, ler é um passatempo tão bom quanto ver um filme ou estar com os amigos, havendo, contudo, necessidade de implementar o hábito de ler. Para tanto, uma das actividades indicadas poderá ser a de, simplesmente, ler, contar e ouvir histórias, momentos que, certamente, irão despoletar um número de aprendizagens paralelas, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades literárias, mas também criativas. As parcerias com outras instituições serão fundamentais para o sucesso da promoção da leitura, uma vez que o leque de actividades se alargará significativamente.

A consulta do nosso PAA - Plano Anual de Actividades (em anexo) revelará a nossa grande preocupação com o desenvolvimento desta literacia, nomeadamente no *Domínio B, Leitura e Literacia*, onde são discriminadas todas as actividades promovidas neste campo. Retomemos o exemplo supracitado dos baús itinerantes, o qual se desenvolve também ao nível do primeiro ciclo, colaborativamente com a BMEA - Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade, ou seja, as escolas das freguesias distantes da cidade do Fundão recebem todas um baú de livros organizado pela biblioteca pública, ou pela biblioteca escolar. Tratando-se de dez freguesias

nas referidas condições, cada biblioteca encarrega-se de elaborar cinco baús de histórias, que circulam, ao longo de todo o ano lectivo, pelas escolas, possibilitando, pois, a requisição domiciliária dos alunos que estudam longe da BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos - do Agrupamento de Escolas João Franco. A participação em actividades destinadas a outro público, como os encarregados de educação ou a comunidade, em geral, com animações de leitura, contribuirá, certamente, para o orgulho de ser leitor, o que, quanto a nós, poderá sedimentar esse mesmo estatuto, impedindo, talvez, que seja, mais tarde, abandonado - referimo-nos à fase da adolescência, em que o jovem, normalmente, diversificando os seus interesses, se dispersa, afastando-se, progressivamente, da leitura, mais ainda, se, no seu grupo social, não se registar este hábito. Apresentamos o exemplo da participação dos nossos alunos, de vários níveis etários, desde o primeiro ciclo até ao terceiro ciclo, com participação de alunos do 9º ano, em duas actividades, a primeira sendo a palestra oferecida pela Professora Doutora Graça Sardinha intitulada “Leitura e Cultura em Interação - O Papel dos Mediadores de Leitura” e a segunda, a nossa própria participação na primeira conferência do primeiro ciclo de conferências dinamizado pela Associação Entrelaços, alusiva ao tema “Sobre os primeiros afectos: a palavra”, em que a nossa participação consistiu, não só, numa pequena palestra sobre os mediadores de leitura, como também na demonstração de boas práticas leitoras com alunos, todas alusivas ao tema da palavra. Ambas as actividades registaram grande sucesso, tanto por parte da assistência, como dos alunos e professores envolvidos, que muito se congratularam com a sua aparição em público geral, comunidade, sendo, pois, o seu valor reconhecido por alguém exterior ao universo escolar.

Julgamos que todas as acções que possamos promover em prol da leitura e do hábito de ler serão importantes, como também o é abranger um leque variado de alunos e ter actividades diferentes e inovadoras, mas que ainda sejam publicamente reconhecidas, de modo a que os nossos jovens alunos se possam já sentir cidadãos socialmente importantes e responsáveis.

2.6. A leitura tradicional e a leitura digital

O termo leitura designa, precisamente, o acto de ler algo e, se atendermos às convicções de Scholes, na vida, tudo é um texto susceptível de ser lido e vivido e vice-versa. Contudo, na actualidade, nada é simples e linear, nem mesmo a leitura. Assiste-se a acesas discussões sobre o valor da leitura, bem como o da escrita, em complementaridade, ouve-se quem afirme de forma peremptória o cliché “já nada é o que era” e, em leitura desprevenida de um opúsculo de Herculano, datado de 1834, (1984), encontramos questões por si formuladas “Qual é o estado da nossa literatura? Qual é o trilho que ela hoje tem a seguir?” (Herculano, 1984:16), perante as quais não podemos permanecer indiferentes, por verificarmos que são irrefutavelmente actuais. Afinal, antes das alucinantes alterações da leitura, causadas pela *Internet*, antes de ela questionar o valor do livro e do lugar da literatura, antes de tudo isso, se colocavam precisamente essas questões, embora adaptadas a outra realidade. Sublinhamos

as questões de Herculano e reiteramo-las. Mais à frente, no seu opúsculo, este autor, referindo-se ao estado da poesia em Portugal, alude à “decadência em que se acha em Portugal, a poesia e a eloquência (...)” (Herculano, 1984:17) e, adiante, é ainda mais negativamente incisivo quando diz que

“Infelizmente em nossa pátria a literatura há já anos que adormeceu ao som dos gemidos da desgraça pública: mas agora ela deve despertar, e despertar no meio de uma transição de ideias. Esta situação é violenta, e muito mais para nós, que temos de passar de salto sobre um longo prazo de progressão intelectual para emparelhar o nosso andamento com o do século. (...); mas é num caos que nos vamos mergulhar (...) se aqueles a quem está encarregada esta porção do ensino público não tratarem de estabelecer uma teoria segura que previna tanto o delírio duma licença absurda como a submissão abjecta que exige certo brande literário. Sabemos as dificuldades que tal trabalho encerra; porém o amor da literatura vencerá todas quando ajudado do estudo e do génio.”

(Herculano, 1984:29)

“Génio” foi o de Herculano que, há dois séculos, colocou as questões que, no início do século XXI, assolam intelectuais, literatos, estudiosos destas matérias.

“Nos últimos anos, assistimos de uma forma quase inesperada, à era das mensagens ultra-rápidas, quer do telefone (SMS = Short Message Service), quer da internet. Os jovens adoptaram este tipo de comunicação escrita e simultaneamente entraram num sistema de escrita diferente, cheio de “k” e “y”, de expressões inglesas e de acrónimos ininteligíveis.”

(Figueiredo, 2005:143)

O advento dos meios audiovisuais e electrónicos trouxe uma nova era para as comunicações, nomeadamente a era das comunicações imediatas e do “estar sempre presente”, além da velocidade que este tipo de comunicação implica. Muitos autores denominam este fenómeno como “a cultura do instantâneo”, pois estas mensagens satisfazem, sobretudo, as necessidades de momento.

Poderíamos falar em crise de leitura, mas ela não existe, pelo contrário, nunca se leu tanto como nos nossos dias, por via da *Internet*. Contudo, esta leitura é muito fragmentada, à medida do hipertexto em que se insere. José Afonso Furtado chama-lhe “leitura zapping” (Furtado, 1995), o que consideramos uma expressão que traduz verdadeiramente a acção de ler: lê-se como se as imagens de um separador publicitário estivessem a passar à frente dos olhos do leitor; este vai lendo, nem sempre sabendo o quê e vai-se introduzindo nas auto-estradas digitais, perdendo-se ou não, numa navegação desenfreada. O acto de ler é, pois, profundamente diferente daquele que é realizado, solitariamente, com um livro nas mãos e

um mundo onírico no cérebro. Os tempos da leitura sequencial, solitária, parecem estar a ser ultrapassados por esta era digital.

Ora, acontece que este tipo de leitura acarreta alguns problemas, sendo um deles o de poderem afectar as capacidades de atenção e de concentração dos leitores, que, sistematicamente, não se detêm num só texto. Trata-se de uma hiperleitura, cujas velocidade, concentração, atenção e frequência são totalmente diferentes da leitura como a entendemos até agora. Salientamos a importância da literatura na formação do indivíduo, de si próprio, pelo que se questiona sobre se a leitura, actualmente, em ambiente de hipertexto, já terá um impacto forçosamente diferente na construção de si.

Os jovens aprendem sozinhos as competências informáticas e, curiosamente, estabelecem-se linhas de contacto entre eles para resolverem as suas dúvidas, quando as há. Ainda mais espantosa é a forma como estes indivíduos se propõem, eles próprios, a efectuarem uma leitura extensa, no caso da persistência de uma dúvida que os impeça de progredirem nas suas descobertas informáticas. Acrescentamos que estes internautas não são, ao contrário do que poderíamos supor, solitários - eles convivem em larga escala, sendo o meio diferente do anterior. Quem nunca ouviu, no seio dos jovens e mesmo dos menos jovens, a frase “Ontem à noite, estava a passear, encontrei a São, estive a conversar uma beca com ela.”, referindo-se, não a um passeio até um bar, nem a uma conversa de pé à porta do bar, mas sim a um percurso na Internet e a um encontro num canal de comunicação colectivo. A escola não tem meios de combater esta situação e os jovens já substituíram as literacias tradicionais por outras. As competências literárias deixaram de ser uma base para a vida e já não haverá uma literacia dominante, como aconteceu nos tempos anteriores à revolução industrial, mas sim várias, que se associam a contextos.

Alguns autores, como é o caso de Paulo Freire (Figueiredo, 2005), consideram que a contextualização das mensagens tem de se inserir numa relação de dialéctica, “texto - contexto”, o que consiste, muito simplesmente, na leitura, interpretação e re-escrita de um texto. Com os media, a realidade virtual está ali mesmo, pronta para ser utilizada, manipulada, muito mais facilmente do que a leitura.

A *Internet* trouxe consigo novas formas de produção escrita e de produção literária. Tomemos o exemplo dos blogues, em franco desenvolvimento, em que os autores expõem as suas vivências e opiniões sobre determinados assuntos, publicamente. Individuais ou colectivos, eles constituem a maior revolução da produção escrita: são, cada vez mais numerosos, têm, cada vez mais visitantes que comentam, cada vez mais, os textos postados. Digamos que os blogues não afectam apenas os jovens. Existem blogues especializados, alguns científicos, mesmo. Além disso, a escola parece ter descoberto esta possibilidade de entrar na literacia do seu aluno e os blogues de escolas e disciplinas estão em pleno desenvolvimento.

Segundo Figueiredo (2005:156), “o fenómeno mais recente de sustentabilidade de autoria gratuita é o da produção de software de código aberto.”, o qual permite a divulgação de produções escritas de forma eficaz e com poucas exigências ao nível dos direitos de autor.

Este tipo de autoria gratuita possibilita a divulgação de produções consideradas importantes pelos seus autores e, conseqüentemente, que poderão conferir-lhe alguma reputação ou até relacionamentos.

O modo como as escolas e as bibliotecas escolares se devem posicionar face a este novo mundo virtual, que entra nas nossas vidas sem qualquer tipo de restrição ou cerimónia, será abordado mais à frente, considerando nós, contudo, que, não se podendo evitar estas novas imposições, é necessário repensar constantemente o papel das instituições escolares que, adaptando-se, a favor das literacias, nomeadamente informáticas, devem continuar a sua actividade no sentido de consciencializar alunos, pais e comunidade de que a leitura de obras literárias, tratando-se de um tipo de abordagem intelectual diferente, mais solitária, mais reflectida, mais sequencial, tem de continuar a existir nas vidas dos jovens, constituindo um elemento fundamental de estruturação do pensamento abstracto.

2.6.1. Bibliotecas tradicionais e bibliotecas digitais - novas realidades

As bibliotecas foram, desde sempre, de extrema importância para os diversos agentes educativos, professores, alunos, investigadores. Hoje em dia, contudo, a informação tem de ser disponibilizada com uma enorme rapidez, pelo que o formato antigo não serve, de modo algum, a realidade actual. É neste contexto que as bibliotecas digitais assumem uma enorme importância.

Actualmente, as bibliotecas digitais apresentam inúmeras vantagens, sendo uma das mais importantes, o romper de barreiras temporais, geográficas, físicas, contribuindo para uma maior aproximação entre as pessoas que, assim, podem dialogar facilmente, numa constante partilha de ideias, facto que consideramos verdadeiramente inovador e mais relevante nas bibliotecas digitais, que contribuem para a evolução das ideias e das sociedades. A circulação de ideias, no seio das bibliotecas digitais, é, de igual modo, de uma grande rapidez, provocando uma aceleração do processo do conhecimento. Como já foi referido anteriormente, o processo de publicação e editorial tradicional é moroso, não acompanhando a velocidade destes mesmos processos na *Internet*. Os autores, por seu lado, podem verificar os níveis de acesso às suas obras, as críticas, ou seja, o sucesso e insucesso das mesmas, muito mais rapidamente, podendo, deste modo, efectuar reformulações nos seus trabalhos. No mundo das bibliotecas digitais, surge uma especialização e uma partilha de recursos, o que diminui, forçosamente, os custos das edições e publicações. Assim, aumenta a especialização das bibliotecas em diferentes domínios.

Tudo se altera no mundo digital, inclusivamente a relação professor/aluno. A aprendizagem formal deixa de o ser, o professor passa a assumir o papel de orientador e acontece frequentemente que o aluno sabe mais do que o professor, pois acede a uma enorme quantidade de informação digital, que aumenta assinalavelmente o seu nível de conhecimentos. Contudo, o papel do professor não é de somenos importância, pois a ele cabe a tarefa difícil de manter o aluno numa linha de pensamento, não o deixando fugir nas teias da imensa rede digital, ou seja do mundo hipertextual. Assim, todo o modelo educativo

tradicional está em mudança. A informação não se encontra contida nos manuais, como há poucos anos. Surge o novo conceito de ensino à distância, sem horário marcado, com encontros dependentes apenas das necessidades efectivas e marcados através de correio electrónico entre professor e aluno.

Isaías (1999) considera que, por meio das novas tecnologias, da *Internet* e das bibliotecas digitais, a diferença existente no ensino superior tradicional entre os diferentes graus - bacharelato, licenciatura e pós-graduação - tende a diminuir ou mesmo a desaparecer, havendo uma grande liberdade, por parte dos alunos de escolher os temas de aprendizagem, originando, assim, uma maior responsabilidade e autonomia.

A aprendizagem tende a deixar de ser formal, passando a ser informal e profissional, na medida em que, estando ligado à *Internet*, o utilizador pode aprender de acordo com as suas necessidades de auto-formação pessoal e profissional.

Relativamente à cultura dos povos, esta também beneficia com as bibliotecas digitais, não só porque há uma maior e mais rápida divulgação cultural, como também todos os povos passam a ter igualdade de acesso à informação e à divulgação da sua cultura. Isto também é uma vantagem na óptica do investigador, que acede a novas descobertas e investigações feitas por outros.

O processo de publicação com recurso às novas tecnologias é bem mais rápido, o que é uma grande vantagem, conforme referimos anteriormente.

Mas não existem apenas vantagens, neste mundo digital, colocando-se alguns problemas, tais como a dificuldade em acreditar conhecimentos adquiridos através das bibliotecas digitais, o que deverá ser feito com recurso a instituições especializadas. Outro dos problemas é denominado expressivamente pelo autor de “a “ditadura” da tecnologia” (Isaías, 1999), isto é, a distância que pode existir entre estabelecimentos de ensino que têm as novas tecnologias e os que não têm. Também já referido anteriormente, põe-se o problema da quantidade e da validade da informação constante na *Internet*, que pode provocar uma dispersão no aluno, devendo o professor ajudá-lo na selecção da informação. Esta tecnologia poderá pôr em causa a relação pessoal entre professores e alunos, o que se poderá ultrapassar marcando reuniões para aferição de estratégias, métodos, conteúdos.

A passagem do ensino-aprendizagem e da interacção do aluno com os outros agentes do ensino na sala de aula para a individualização da *Internet* faz com que ele utilize menos sentidos: ele lê e escreve, apenas, não utilizando o olfacto, o tacto e a audição.

Finalmente, outro problema é o da gestão do tempo por parte dos alunos, que se vêem confrontados com a liberdade de gerir o seu tempo de estudo, podendo conduzir a uma dispersão e mesmo passividade dos alunos.

O enorme aumento dos recursos electrónicos na *Web* alterou o modo como estudantes e faculdades efectuam pesquisas. A facilidade de clicar num botão e obter a informação desejada, mesmo oriunda no outro lado do planeta, facilita profundamente o trabalho de pesquisa abrindo um fosso incontornável relativamente aos tradicionais métodos de pesquisa em material impresso.

Com a mudança de mercado, a função da biblioteca deixou de ser apenas o desenvolvimento da colecção e passou para a gestão de conteúdos, devendo oferecer fontes de acesso à informação mais directas e especializadas, pois é uma forte evidência o facto de as bibliotecas actuais terem perdido importância como fornecedoras de informação, apesar de tentarem oferecer serviços electrónicos variados e de grande qualidade.

Os nascidos após o início da década de 1980, mercê das afinidades com as novas técnicas de pesquisa da informação, são denominados de “*geração net*”. O dado que acabamos de apresentar é importante para os professores bibliotecários e bibliotecários, em geral, na medida em que altera os estilos de aprendizagem e os comportamentos de pesquisa de informação.

A *Internet* é o meio de pesquisa, de comunicação, de interacção mais importante para a *geração net*. O *email* e as mensagens instantâneas adquiriram uma relevância enorme na vida desta geração. Esta geração trabalha e dorme com um computador à sua frente e, como resultado desta utilização intensiva do mesmo, o seu pensamento não é linear e as suas aprendizagens são visuais, ainda que com base em textos electrónicos. É a geração da auto-suficiência. Pensam ser capazes de descobrir tudo autonomamente. A maioria dos estudantes privilegia a comodidade e a rapidez da informação, preterindo a qualidade da mesma. Consideram mesmo que a *Internet* lhes permite gastar menos tempo.

É inegável que os objectivos dos bibliotecários e os dos jovens da *geração net* são totalmente antagónicos: os primeiros crêem que o centro da aprendizagem organizada reside na biblioteca, os segundos entendem que ele está na *Internet*, sobretudo no motor de busca *Google*.

A informação nas bibliotecas encontra-se organizada por temas e formatos, sendo a sua localização de extrema importância e havendo diferenças relativamente à procura de documentos de acordo com a diversidade actual. Ora, a *geração net*, dominando os meios de informação *Web*, pensa ser capaz de aceder a tudo de uma forma independente e totalmente eficaz, acreditando nas suas capacidades de pesquisa. A sua auto-confiança é de tal ordem que crêem conseguir aceder a toda a informação de forma cómoda, simples, visual e imediata. Nada neste processo tem a linearidade de um texto na sua forma tradicional, ou da organização de uma biblioteca.

Neste contexto, as bibliotecas tentam, hoje, o mais possível, dar uma resposta capaz às necessidades desta geração. Assim, elas devem ser pró-activas na promoção dos seus serviços e recursos e poderão ser mais visíveis através de *sites* da *Internet* se estes contiverem a informação de que os seus utilizadores necessitam. Têm de incluir motores de busca e estratégias de pesquisa. Têm de possuir blogues e portais para procurar e trocar informação, bem como para a enviar aos estudantes. Os estudantes da *geração net* não usam a *Internet* apenas para comunicar ou de forma lúdica. Eles usam-na também para procurar informação académica e realizarem a sua investigação.

Concluimos que as bibliotecas podem continuar a desempenhar um papel importantíssimo junto dos estudantes se se preocuparem, antes de mais, em responder às

suas necessidades actuais e desenvolverem um marketing adequado. Para tanto, acreditamos que existe um certo número de actividades que poderão contribuir para um relacionamento mais cúmplice e fértil entre as bibliotecas escolares e os estudantes. Assim, no contexto da actual sociedade de informação, julgamos ser imperioso que cada biblioteca seja responsável pela criação de projectos tendo como base:

- as ferramentas da *Web* (2.0), cuja principal novidade consiste na sua forte interactividade;

- blogues, que podem ser os diários das bibliotecas, através dos quais, além de se divulgarem as actividades, poder-se-á interagir com os utilizadores, tanto de forma síncrona como assíncrona;

- as *wikis* que, tratando-se de sítios susceptíveis de serem editados e transformados pelos vários utilizadores, se tornam vantajosos na medida em que a escrita colaborativa é uma realidade que pode ser recuperada pelas bibliotecas para dinamizarem projectos de leitura e de escrita;

- software social, como o *facebook* ou o *twitter* que, embora inclua tudo aquilo que permite interacção, aqui referimo-nos apenas às redes sociais virtuais que não podem ser ignoradas pelas bibliotecas escolares uma vez que adquiriram um enorme desenvolvimento social e que já são frequentemente utilizadas para dinamizarem a participação interactiva, não só com os alunos, como também com outras bibliotecas, escolares e públicas e ainda outras instituições, escolares ou não, pelo que consideramos esta mais uma importante ferramenta ao serviço da literacia. Citamos Pinheiro (in Calixto, 2010), que aponta diversas razões para que as bibliotecas escolares adiram às redes sociais, pois através delas pode-se:

- “- Chegar onde estão os utilizadores

- Uma relação mais próxima com os utilizadores

- Uma maior visibilidade na *Web*

- Oferecer conteúdos de qualidade

- Campanha de *marketing* viral.

- Dinamização de actividades.

- Estabelecer e manter contactos.

- Aumentar a comunicação em ambas as direcções, dando assim a utilizadores a possibilidade de comunicarem connosco.

- Intercâmbio de informação em distintos formatos: imagens, vídeos, texto, etc.”

(Calixto, 2010:49)

Enfim, o mundo digital invadiu a sociedade actual e cabe-nos embarcar na rota da actualização, pensando em como servir os utilizadores, em como contribuir para que eles caminhem para a literacia, imprescindível na vida moderna. No entanto, gostaríamos ainda de referir Calvino que, longe da era digital, considerou que os livros deviam existir em grande número, pois existe uma relação sequencial entre eles, estando a nossa civilização apoiada na diversidade libresca, “como uma mariposa de alas veteadas que se alimenta de linguajes

diversos, de comparaciones y de contradicciones.” (Calvino, 2006:117). Para ilustrar a sua opinião, o autor menciona a Bíblia, constituída por vários livros ou o Corão que, sendo apenas constituído por um livro, tem a capacidade de gerar um número considerável de outros livros, escritos como uma consequência da sua existência: “Yo prefiero creer en una biblioteca ideal que acoja los modelos ejemplares de la experiencia, los prototipos y las formas esenciales a partir de las cuales se pueda deducir todo lo posible.” (Calvino, 2006:122-123)

A leitura evolui, os livros evoluem, mas Calvino, como outros autores e como nós, pensa que a leitura continuará e relembra, humoristicamente, a “revolução” enorme que ocorreu quando Santo Agostinho deparou com Santo Ambrósio a ler silenciosamente, coisa que nunca lhe passara pela cabeça ser possível!

2.7. A mediação da leitura

Existindo leitura, não só em contexto escolar, como familiar e até social, se se pretende desenvolver a competência e os hábitos leitores desde muito cedo na vida humana, se o acto de ler literatura se distancia do quotidiano dos jovens e se o considerarmos de grande importância para a inserção do indivíduo na sociedade, então, a existência de mediadores de leitura poderá surgir com uma nova importância, mas também envolvida por um conjunto de características imprescindíveis de modo a que o seu papel seja efectivo e se cumpra.

Assim, colocam-se inúmeras questões, desde as características dos mediadores, até à sua função, passando pelo trabalho que devem desenvolver, pelo que será esse o objecto deste capítulo.

Os mediadores de leitura devem ter conhecimentos, não só sobre a literatura, como também sobre o público-alvo. Além disso, a mediação da leitura envolve o cruzamento de várias disciplinas que vão desde a psicologia infantil à sociologia e à antropologia. Deste modo, há três aspectos a considerar: por um lado, o público, por outro, o material, a literatura infantil, em terceiro lugar, as características do material, isto é, dos livros. Tratando-se de um processo educativo, há que haver uma formação nesta área.

A criança, desde sempre que se encontra rodeada de um mundo escrito, como Calvino o afirmou (2006) e à luz das teorias sobre a literacia emergente, às quais aludimos, anteriormente. Tudo, à sua volta, implica a linguagem escrita e, como tal, é possível que ela já esteja sensibilizada para a leitura, mesmo antes de saber ler. E, no processo da aprendizagem da escrita, torna-se necessário que a criança contacte constantemente e de forma sistemática com a escrita, desde os livros, até folhetos, listas de compras e outros materiais, os quais deveria manusear, observar atentamente, o que corresponde já a uma motivação para a linguagem escrita e oral (leitura), como especificámos em cima, quando expusemos as teorias sobre a literacia emergente. Daí que seja tão importante que os pais, os modelos mais representativos das crianças, professores, educadores, em geral, contribuam para o desenvolvimento da leitura e de todos os afectos que ela envolve para a criança.

A existência de hábitos de leitura num determinado grupo em que a criança se insere irá contribuir para que haja, nela, uma vontade de ler, provocada, neste caso, pela necessidade de integração social, como, aliás, referimos no subcapítulo “*Sociologia da Recepção Cultural*”. As crianças deverão efectuar uma prática constante da leitura, sendo necessária a existência de um fundo documental que esteja à sua disposição. Além do que foi dito, existe uma relação estreita entre a leitura e os hábitos familiares. Contudo, para que a criança se torne leitora, tem de acontecer um momento mágico em que se dá “el ecuentro” (Cerrillo, 2002:12), ou seja, um momento marcante, quer pela história, quer por uma personagem ou um ambiente.

Depois da fase da decifração, a criança, que já contactou com o imaginário dos contos de fadas, vai alargar o significado de livro ao estudo, às actividades cognitivas de aprendizagem. Cabe ao professor uma escolha criteriosa de livros que provoque, no aluno, a vontade de voltar a ter um *encontro* com outro livro. Durante a adolescência, o livro poderá ser o objecto que traduz as emoções do jovem, onde ele descobre as palavras que traduzem os seus modos de sentir, pelo que poderá, mais do que nunca, aderir à leitura. Continuam a precisar de alguém que procure o livro adequado, isto é, de orientação para que o jovem possa ler o livro que se adapta a si mesmo. Além disso, é importante que sinta que há um interesse por parte do adulto em relação à sua pessoa. Contudo, existe o problema da cultura social - se o grupo em que se insere o jovem não tem o hábito de ler é provável que ele também não o faça.

A leitura contém dois aspectos fundamentais: não só é um importantíssimo meio de comunicação, como ainda é um acto cultural. Contudo, na actualidade da cultura ocidental, o homem lê constantemente uma variedade imensa de textos, não extraíndo deles qualquer significado, em termos de conhecimento, desde mensagens na *Internet*, até notícias de jornais ou revistas, passando pela publicidade.

Se ler significa extrair significado de um texto e se um texto é um enunciado do qual se pode relevar um significado, então é certo que o acto da leitura implica, necessariamente, uma interacção entre o sujeito leitor e o texto. Ora, cada sujeito leitor é portador de uma determinada carga cultural, o que vai influenciar a sua leitura, pelo que poderá haver tantas leituras como leitores, frequentemente assaz afastadas das intencionalidades do próprio escritor. Consequentemente, importa sublinhar que nunca se deve aceitar apenas uma leitura. Além disso, tanto o contexto, como o tipo de texto e a intenção do leitor têm uma influência directa no acto de leitura e na extracção de significados.

Cerrillo (2002:24) considera a existência de textos enumerativos, informativos, literários, expositivos e prescritivos, pelo que a sua leitura será marcada pelas suas funções e intencionalidades, assim como pelo seu contexto social.

Tudo o que foi referido deve ser tomado em consideração na mediação da leitura, a qual tem de respeitar várias premissas, como o sujeito leitor e as suas capacidades, os seus interesses, conhecimentos, motivações, curiosidades e expectativas, a selecção do texto, a qual terá de ser muito criteriosa, o perfil do mediador de leitura (nem todos os indivíduos o poderão fazer), as actividades que se propõem a partir do texto seleccionado, que

proporcionarão à criança ou jovem, não só uma fruição da leitura, como também um conjunto de aprendizagens.

Cerrillo define o mediador de leitura como “el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos” (Cerrillo, 2002:29) e estabelece como funções do mediador que pretende criar um leitor autónomo, as seguintes:

- “1. Crear y fomentar hábitos lectores estables.
2. Ayudar a leer por leer.
3. Orientar la lectura extraescolar.
4. Coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades.
5. Preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura.”

(Cerrillo, 2002:30)

Do mesmo modo, estabelece um perfil adequado para o mediador de leitura, o qual deve reunir as seguintes características:

- “a) Ser un lector habitual.
- b) Compartir y transmitir el gozo de la lectura.
- c) Tener capacidad para promover la participación.
- d) Una cierta dosis de imaginación y creatividad.
- e) Creer firmemente en su trabajo de *mediador*.
- f) Poseer una mínima formación literaria, psicológica y didáctica.”

(Cerrillo, 2002:30)

Cerrillo considera que os níveis de leitura e as competências leitoras estão estreitamente relacionadas com o meio sócio-cultural e económico, pelo que se verifica que há mais leitores e mais competentes nos países mais desenvolvidos, o que não implica que não se promova a leitura, pelo contrário, é necessário promovê-la ainda mais. Ele afirma que a leitura

“solo se convierte en placer cuando es activa, creativa y habitual; y para llegar a ello hay que recorrer un largo camino en el que son necesarios el rigor, la soledad, la disciplina y la constancia”. El “placer de leer” se hace, pues, poço a poço; y somos los adultos los que tenemos que poner los medios para que los niños puedan llegar a tenerlo un día.”

(Cerrillo, 2002:36)

É o conjunto das experiências que se vivem que fazem o leitor e estas experiências existem, não só no seio familiar, como também na escola, pelo que uma criança oriunda de uma família que não leia pode vir a ser uma boa leitora, o que acontecerá através das experiências que o ambiente escolar lhe proporcionará. Contudo, a relação mãe-filho-leitura é considerada como uma das mais importantes na formação de hábitos leitores. Segundo Vygotski, o desenvolvimento humano efectua-se por intermédio da existência da figura dos

outros, isto é, existe uma forte componente/mediação social no desenvolvimento da criança, a qual, primeiro, atravessa uma fase de aprendizagem social e, mais tarde, individual. Aqui se conclui que a figura do mediador de leitura é de grande importância, seja ela representada pelos pais da criança ou até os avós ou os intervenientes na educação académica das crianças e jovens.

Neste momento, cumpre-nos estabelecer a diferença entre duas expressões que, conquanto sejam semelhantes, encerram conceitos e práticas diferenciados: “promoção da leitura” e “animação de leitura”, implicando a primeira um conceito muito mais abrangente do que a segunda, sendo esta uma parte da anterior, que se encontra associada a políticas e práticas culturais. A animação da leitura tem como objectivo desenvolver o hábito da leitura, o que não se deve fazer com recurso à obrigação estipulada pelas actividades lectivas. Referimo-nos a um hábito espontâneo, livre, aparentemente inútil, relativamente às aprendizagens escolares. Actualmente, a animação da leitura é entendida como um conjunto de actividades e de práticas, efectuadas formal (na escola ou na biblioteca) ou informalmente (na família, no grupo de amigos, nas livrarias, em actividades promovidas por entidades culturais), que pretendem “formar lectores activos, capaces de comprender mensajes diferentes y de relacionar una historia en su contexto” (Cerrillo, 2002:83).

As actividades de animação de leitura podem ter fins diferentes, pelo que se torna conveniente estipulá-los, pois poderão determinar grandes diferenças:

- “a) Para leer por ler.
- b) Para superar obstáculos que la lectura conlleva.
- c) Para leer un libro concreto.
- d) Para leer libros de un tema concreto.
- e) Para leer a un autor concreto.”

(Cerrillo, 2002:84)

Cerrillo defende que as actividades de animação de leitura devem obedecer a certos requisitos, como o de serem gratuitas e o de ocorrerem de forma continuada, sendo que os livros deverão, não apenas adequar-se à idade dos destinatários, como também possuir características literárias e de qualidade e ainda deverão ser textos completos. Estas actividades devem também ser susceptíveis de ser relatadas a outras pessoas, ou seja, devem tornar-se actos sociais, constituindo, desse modo, exemplos e práticas a partilhar e a seguir.

As actividades de animação de leitura têm vindo a aumentar, tanto nas escolas, como nas bibliotecas públicas, tendo a implementação do Plano Nacional de Leitura, em Portugal, sido responsável por um significativo desenvolvimento na estruturação das mesmas, bem como no desenvolvimento de uma consciência colectiva, a nível nacional, da importância da leitura, bem como da necessidade de haver procedimentos reais e estruturados no sentido de a desenvolver.

A nossa BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos - tem vindo a desenvolver, ao longo dos anos, práticas de animação e de promoção da leitura e pensamos que percorremos um caminho conducente a uma prática, cada vez mais estruturada e apoiada

em teorias com as quais concordamos e que tentamos que se tornem bússolas que orientam a nossa actuação.

III - Projecto: Interacções entre a BECRE⁷ e a cidade do Fundão

No nosso projecto, tratámos os temas relativos à literacia que, em nosso entender, remete para o conceito actual de leitura. Foi nosso propósito, tendo em conta as orientações do MABE - Modelo de Auto Avaliação das Bibliotecas Escolares - tratar mais aprofundadamente os domínios *B, Leitura e Literacia* e *C, Projectos e Parcerias*.

Quanto ao domínio *B, Leitura e Literacia*, aprofundámos os conceitos dos vários tipos de literacias, desde a crítica, à emergente e à literária ou oral e escrita. As actividades que desenvolvemos inserem-se nelas, sendo, frequentemente, difícil distinguir umas das outras.

Quanto às agências de literacias seleccionadas, apresentamos, de seguida, uma breve caracterização, dando estas sustento ao domínio *C, Projectos e Parcerias*.

3.1. O Fundão, cidade de cultura

Anteriormente, afirmámos que todas as estruturas que pertencem à comunidade se devem envolver no ambiente escolar, contribuindo, elas também, para as aprendizagens: pais, professores, bibliotecas escolares e públicas, meios de comunicação de massas, câmaras municipais, agentes culturais e políticos.

Assim, seleccionámos quatro agências/instituições da cidade do Fundão, com responsabilidades na cultura e na educação dos jovens e da comunidade, em geral: a BMEA - Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade, a Moagem, Cidade do Engenho e das Artes, a RCB - Rádio Cova da Beira - e a BECRE - Biblioteca Centro de Recursos Escolar - do Agrupamento de Escolas João Franco. O nosso intento é verificar o modo como tais agências culturais e educacionais se envolvem na construção individual e colectiva dos jovens da cidade, como promovem a leitura e a escrita, como contribuem para o desenvolvimento das literacias, nomeadamente das literacias crítica, emergente e literária ou oral e escrita. Consideramos que todas elas constituem fortes pilares de construção cívica individual, permitindo que os jovens se tornem adultos conscientes do seu mundo, mas também críticos em relação a ele, desejando, a partir dessa crítica, efectuar novas construções. Além disso, julgamos que evidenciam o facto inegável de que o indivíduo se constrói desde sempre e não apenas na escolaridade obrigatória e cremos que a vida não existe sem literatura, desempenhando esta um papel relevante quanto ao desenvolvimento individual e social dos jovens.

Iremos, então, caracterizar cada uma destas instituições e indicar, posteriormente, as actividades que cada uma desenvolve no sentido acima referido.

⁷ BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos

3.1.1. Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade

A BMEA - Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade - é uma biblioteca pública recente, tendo aberto as suas portas ao público no dia 21 de Abril de 2005. Trata-se de uma biblioteca municipal de tipo dois - BM2 - que serve um concelho com um número de habitantes entre os 20 000 e os 30 000.

Esta instituição desenvolve um elevado número de actividades destinadas a crianças e a jovens em idade escolar, quer dinamizando as mesmas directamente, quer convidando personalidades do mundo cultural (escritores ou outras) que trabalhem ou com o público jovem directamente, ou com os seus professores ou educadores, em geral, de modo a que as competências literácicas dirigidas aos alunos sejam desenvolvidas, directa ou indirectamente.

Relativamente a actividades com convidados, salientamos uma, denominada “*Scriptorium Móvel*” destinada, tanto a alunos, como a professores, em versões diferentes, cujo objectivo principal consistia em desenvolver competências escritas criativas, nomeadamente, a consciência de que este tipo de escrita não é difícil, sobretudo se as estratégias para a desenvolver forem variadas e contínuas. Os alunos eram introduzidos numa sala que se encontrava pouco iluminada, onde se ouvia uma música clássica de fundo e onde eram convidados a sentar-se no chão, descalços. O mentor da actividade dava início a uma conversa introdutória, em que abordava o tema da escrita, de forma informal e explicava sumariamente o que iria acontecer ao longo da sessão: os jovens iriam percorrer diversos *scriptoria* que se encontravam distribuídos pela sala e onde estavam colocados materiais de escrita, objectos para se escrever e outros que deveriam mobilizar a imaginação do observador, além de uma fonte de luz artificial; o tempo dispendido em cada *scriptorium* não era livre, havendo, portanto, uma limitação que era necessário cumprir; depois de percorridos todos os espaços de escrita, os alunos reuniam-se em círculo e apresentavam, voluntariamente, os resultados da sua escrita, actividade que deveria ter continuação mais tarde, na aula de Língua Portuguesa, já conduzida pelo professor, o qual, em princípio, já teria frequentado esta mesma acção de formação no formato adequado a docentes. A técnica experimentada foi considerada muito original e dinâmica, capaz de gerar situações de criação escrita bastante interessantes e com alguma componente lúdica, mas apelando sempre à responsabilidade e à concentração dos discentes. As literacias envolvidas nesta actividade sendo várias, julgamos que a escrita foi aquela com maior incidência.

Quanto às que são desenvolvidas pela própria biblioteca municipal, seleccionámos os contratos de leitura, a “Hora do Conto” e uma outra actividade global/concelhia decorrente de uma exposição sobre Hans Christian Andersen, sendo que a primeira se destina a alunos dos 2º e 3º ciclos, a segunda a alunos do ensino pré-escolar e do 1º ciclo e a terceira a todos os alunos e a toda a comunidade, em geral, pelo que será descrita no final do presente capítulo.

Depois de nos debruçarmos sobre o que, efectivamente, é um contrato de leitura, relevamos que o professor de uma determinada turma informa a biblioteca de que irá estudar um autor ou uma obra e marca o dia em que irá apresentar o resultado desse projecto de

trabalho. A biblioteca, após efectuar uma pesquisa, prepara, por sua vez, um trabalho que completará, no dia marcado, toda a informação recolhida e apresentada pelos alunos.

A “Hora do Conto” consiste na apresentação de uma história, criteriosamente seleccionada, a alunos, mas de forma assaz preparada, ou até dramatizada ao ponto de se considerar um *sketch* teatral. A história *Um lobo culto* (Biet, 2008) foi apresentada a alunos do ensino pré-escolar e do 1º ciclo, sob a forma de uma pequena peça de teatro, em que as personagens apareciam totalmente caracterizadas, vestidas com um guarda-roupa próprio e adequado à situação, contendo ainda alguns elementos cénicos, embora mais simples. A história introduz um lobo que foge à construção psicologicamente assumida pelos alunos, uma vez que a cultura vigente, tradicional, lhes apresenta, desde cedo, a figura do lobo como sendo o mítico “lobo mau”. Através desta história, eles contactam, inesperadamente, com um lobo bom, pelo que, embora as literacias aqui trabalhadas sejam várias, pensamos que a literacia crítica se destaca, podendo haver uma grande reflexão, mesmo no ensino pré-escolar, relativa à aparência, ou à atitude preconceituosa de base e às características individuais de um ser. A forma como a peça se desenrola apela imediatamente a todas estas reflexões, uma vez que o próprio lobo, falando em voz alta, as refere, por vezes com pesar. É ele que, em conversa com uma vaca e com um porco, descobre o mundo da leitura e dos livros, em consequência do que decide aprender a ler e a cultivar-se. Para tanto, desloca-se a uma escola, a uma livraria e a uma biblioteca, de modo a concretizar o seu desejo. A leitura surge como um elemento de tal forma positivo, que é capaz de transformar alguém, ainda que tão diferente como um lobo. A literacia emergente é aqui importante, na medida em que os alunos, vivenciando a narrativa, contactam e utilizam as normas do código linguístico, desde o léxico até à sintaxe, passando pela morfologia e por todas as outras estruturas de coerência e coesão textual. Seria difícil que, trabalhando a literacia emergente, não se verificasse uma literacia literária, ou oral e escrita, pelas razões já apontadas e porque, assistir a uma sessão de animação de leitura como a presente, é uma relevante experiência que, em si mesma, promove a adesão lúdica e afectiva ao acto de ler.

3.1.2. A Moagem, Cidade do Engenho e das Artes

“É um equipamento cultural assente na recuperação do complexo edificado da antiga empresa Moagem do Fundão, que contempla valências diversificadas que interagem na criação de uma oferta cultural integrada, que em muito contribui para o desenvolvimento cultural e turístico do concelho do Fundão.

Desempenha a função de núcleo distribuidor e estruturante da oferta cultural e turística do Município do Fundão, elevando o potencial da mesma numa afirmação em contexto regional e nacional, cruzando eixos de intervenção cultural, actividades temáticas e linguagens artísticas, nomeadamente, contribuindo para a aproximação entre a comunidade e as linguagens artísticas, oferta cultural diversificada, criação de plataforma pedagógica

artística e cultural, dinamização de redes externas de programação (itinerâncias), afirmação oferta cultural local a nível regional e nacional, envolvimento das comunidades locais.”⁸

Da citação que caracteriza esta agência cultural, salientamos a referência a cultura e turismo, a regional e a nacional, a intervenção cultural, a aproximação entre a população e a arte e, por fim, ao aspecto pedagógico, por nos parecerem elementos cruciais numa instituição artística única e que se fez esperar numa cidade do interior de Portugal, como a do Fundão.

Tratando-se de um edifício estruturado para o objectivo cultural, detém vários espaços adequados ao desenvolvimento de uma panóplia de actividades, desde o cinema, o teatro ou outra apresentação, até ao estúdio, onde se pode efectuar uma oficina de trabalho de sonografia, por exemplo, ou ao serviço educativo, onde se realizam oficinas de trabalho com jovens e com o público interessado, em geral. O *lounge*, no piso mais alto do edifício, congrega actividades de simples convívio com outras de cariz cultural, como a música, sob a forma de concertos ou de festas com *Dj's - Disc Jockeys* - ou *VJ's - Video Jockeys* - mais ou menos conhecidos, o que poderá ser um pólo de atracção relativo ao público mais jovem que, assim, frequenta este local de difusão da cultura.

Depois de analisarmos a grelha de actividades relativa ao ano de 2010, concluímos que esta agência cultural fundanense é responsável pelos eventos culturais de maior interesse e abrangência do concelho do Fundão, em sentido lato, abrangendo toda a sua população. Verificámos ainda que as suas actividades não consistem meramente em visionamentos, os quais consideramos importantes, mas que correm o risco de implicar uma menor interacção com o público-alvo, incluindo, pelo contrário, oficinas de trabalho relacionadas com temas, exposições, teatro, residências artísticas e literárias, onde a construção dos saberes é privilegiada como um processo e não como um produto final. Por fim, verificámos que existem várias interacções com outras instituições culturais e escolares e os seus espaços podem ser utilizados gratuitamente por qualquer tipo de instituição, como é o caso do auditório, frequentemente requisitado para palestras dinamizadas por outras organizações exteriores a esta agência.

Considerando que, quase todos os meses, a grelha de actividades inclui rubricas de cinema (para todos e para crianças ou famílias), teatro, música, dança, exposições, concluímos que a população do Fundão e da Cova da Beira, em geral, tem acesso a eventos culturais e artísticos. O item “A Moer em Família”, o qual consiste em apresentar sessões de cinema para toda a família, normalmente cinema de animação, chamou a nossa atenção pois cremos que será um importante contributo para a literacia emergente, isto é, aquela que se desenvolve até aos oito anos, aquela em que a criança percebe a existência de um código

⁸ <http://www.amoagem.com.pt/>, acedido no dia 2 de Abril de 2011

linguístico organizado de acordo com normas, para a qual as vivências linguísticas relacionadas com histórias são muito importantes. A criança que contacta com diferentes universos diegéticos apreende, implícita e progressivamente, a estrutura sequencial da narrativa, além de que o visionamento de filmes na presença de elementos da família, ao desenvolver competências de compreensão da história, motiva para o universo da escrita e da leitura, criando laços afectivos com ele. A família, detentora da maior fonte de afecto da criança, surge ao lado da história, aqui relatada e visionada em forma de filme.

O “Ciclo Educação e Adolescência” foi alvo da nossa atenção devido ao tema tratado e pela apresentação de dois filmes com ele relacionados, “A Turma” e “Para o Dia Nascer Feliz”, este último seguido de debate. A diversificação temática parece-nos interessante e geradora de motivações e vontades, quando adequada a determinados públicos. A selecção de temas poderá atrair ou não um público mais jovem, ou mais especializado, ou com outra determinada característica, inclusivamente profissional (professores, por exemplo). O facto de as escolhas passarem por filmes como “A Lua Nova” revela uma preocupação relativamente a públicos especificamente mais jovens, assim como o revela a interacção com várias instituições escolares, Escola Secundária com 3º ciclo do Fundão, Agrupamento de Escolas João Franco, Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, entre outras. Relevamos a articulação com o Agrupamento de Escolas João Franco, no qual se situa a nossa BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos - relativamente à apresentação da peça de teatro “A História de uma Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar”. Mais à frente, descrevemos uma outra actividade relativa à articulação entre estas duas actividades.

Em termos de desenvolvimento de literacias, existe, neste contexto, uma abrangência enorme, pois todos os aspectos relacionados com a literacia estão contemplados nas actividades desta instituição cultural e turística, desde as literacias literárias, às artísticas e visuais, passando pelas críticas e científicas, todas elas são promovidas intensamente, no âmbito das actividades oferecidas pela Moagem, Cidade do Engenho e das Artes, pelo que as parcerias e interacções com as escolas devem ser ampliadas para que se absorva a cultura, para que esta se associe à educação.

3.1.3. Rádio Cova da Beira

“Há vinte anos, um grupo de cidadãos nascidos no tempo do silêncio e amadurecidos nos dias de Abril lançou-se à ideia de que ao Fundão serviria falar-se mais e ouvir-se mais. Houve quem, porventura mais ciente da matéria, visse nessa atitude não mais que uma tentativa de conquista de poder, daquelas que bem se conheciam nesse tempo e bem se sabem desses tempos. A suspeita de que andasse oculta alguma vontade de protagonismo levou alguns a perguntar aos jovens fundadores o que tinham eles, afinal, para dar à região. Resposta simples: “um microfone e uma antena.””

(Salvado, 2006:2)

De acordo com as palavras escritas de António Leal Salvado, conhecido advogado no Fundão e Presidente da Mesa da Assembleia Geral da RCB - Rádio Cova da Beira, esta foi a génese da Rádio Cova da Beira, com vinte anos completados em 2006. De encontros em encontros, saiu a decisão do nome da estação radiofónica, saiu a própria emissão que arrancou a 29 de Novembro de 1986 e que, até aos dias de hoje, competindo com meios audiovisuais de comunicação em massa muito mais em voga, não só tem resistido, como também continua caminhando num percurso de desenvolvimento constante, contando com sede própria e com os adequados meios técnicos.

Como o presidente da Associação Portuguesa de Rádiodifusão refere no seu artigo “A importância das rádios de proximidade no desenvolvimento regional”,

“A comunicação é um factor de primordial importância para o desenvolvimento.

Independentemente da área geográfica e de intervenção, de facto, a comunicação entre todas as partes envolvidas é um instrumento indispensável, (...) não há desenvolvimento sem comunicação.

É necessário que a comunicação seja feita em todos os sentidos e o mais directamente possível.”

(Faustino, 2006:23)

Refere-se ainda a importância de meios de comunicação de massas de proximidade e, não havendo televisões com tais características, apenas as rádios e os jornais podem assumir o papel de contribuição para o desenvolvimento local social de massas.

Creemos que a RCB - Rádio Cova da Beira - tem tido um relevante papel social local o que, naturalmente, terá de incluir todas as vertentes sócio-culturais e económicas regionais, pelo que abrange toda a população, desde os mais jovens até aos mais idosos, incluindo pessoas de diferentes interesses culturais, económicos e sociais.

Ao analisarmos a grelha de programação desta rádio, verificámos que contém rubricas e programas destinados a variados públicos, como é o caso do clássico “*Bom Dia, Cova da Beira!*”, ou de outros como “*Cantar Portugal*”, “*Idade Maior*”, “*A Terra e a Gente*”, ou ainda “*Cova da Beira em Rede*”, os quais se destinam ao público em geral, mas que abrangem sectores diferenciados como os idosos e os emigrantes.

Destacamos o programa “*Em Português*” que inclui uma agenda com todas as iniciativas e actividades culturais da região, com entrevistas a personalidades e reportagens diversas e a rubrica “*Cartão de Visita*”, que sugere um passeio com informação de tudo aquilo que o local indicado oferece, seja gastronomia, paisagem, história ou cultura.

Todos os programas mencionados contribuem para o desenvolvimento de qualquer tipo de literacia, embora os últimos dois possam associar-se, mais directamente, ao conceito global de literacia, pois promovem a participação dos ouvintes em eventos de natureza cultural, etnográfica, histórica, paisagística, contribuindo para a construção global do indivíduo, mas inserido num local onde a cidadania também existe e adquire uma importância visível, a nível regional. Parece-nos extremamente importante que o indivíduo aprenda a

valorizar-se a si mesmo, como pertencente a um local detentor de uma cultura de valor reconhecido dentro de uma outra cultura nacional.

Se, anteriormente, verificámos que a RCB - Rádio Cova da Beira - se preocupa com a abrangência de públicos de interesses variados, se se preocupa com interações, torna-se natural que inclua, na sua grelha de programação, vários espaços dedicados ao público em idade escolar: da cidade da Covilhã, a Escola Secundária Frei Heitor Pinto, a Escola Secundária Quinta das Palmeiras e a Universidade da Beira Interior responsabilizam-se por um programa semanal de uma hora, respectivamente; da cidade do Fundão, a Escola Secundária com 3º ciclo do Fundão e a Escola Profissional asseguram também um programa de uma hora semanal; ainda desta última cidade, a biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas João Franco é responsável por duas rubricas, uma diária, de segunda a sexta feira e outra semanal, consistindo a primeira na leitura de uma pequena história ou de um poema - A Biblioteca da Rádio - e a segunda na divulgação, à sexta feira, de um livro - A Páginas Tantas.

Todos estes programas têm o grande mérito de despertar a população mais jovem para a realidade da rádio e, mais importante ainda, da rádio local, regional, constituindo, desse modo, uma alternativa à ocupação dos tempos livres das gerações *net* e digital.

Relativamente ao desenvolvimento de literacias, nomeadamente das literacias em análise mais detalhada, podemos considerar que tanto a literacia crítica como a literária (oral e escrita) são desenvolvidas com as actividades pertencentes aos alunos, os quais, responsabilizando-se por programas ou rubricas e seus conteúdos, têm um papel criticamente interventivo sob o ponto de vista social, de cidadania cívica, mas também didáctico e até individual, pois cabe ao aluno a construção dos seus saberes pesquisando, informando-se de modo a conseguir efectuar um programa que agrade aos seus colegas. Informação e formação aliam-se, formando um par ricamente literácico.

3.1.4. BECRE do Agrupamento de Escolas João Franco

De entre as actividades constantes no Plano Anual de Actividades da BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos - do nosso agrupamento, seleccionámos para o presente subcapítulo as seguintes:

- projecto “Má Hora”;
- animação da leitura da obra *A surpresa de Handa* (2009);
- podcast a partir da obra *A lagartinha muito comilona* (2007);
- projecto “Hans Christian Andersen”.

O projecto que se denomina “Má Hora” foi desenvolvido em parceria com a Moagem, Cidade do Engenho e das Artes, baseado na crença popular regional da existência da figura da Má Hora, representativa da morte. Tendo como base uma história relatada por um familiar com a referida personagem, três artistas ligados à instituição cultural fundanense elaboraram os cenários a partir da realidade da residência do aludido familiar, em miniatura, bem como as personagens intervenientes na história, a partir dos quais realizaram, ao longo de, aproximadamente, seis meses, um filme de animação de oito minutos. Os alunos da disciplina

de Oficina de Artes do Agrupamento de Escolas João Franco visitaram os cenários, depois do que efectuaram, em primeiro lugar, uma pesquisa de registos orais alusivos à figura central - Má Hora - recriaram as histórias obtidas, ilustraram-nas e elaboraram uma escultura representando a personagem, anteriormente criada pelos artistas, em tamanho gigante (com cerca de 3 metros). O filme produzido pelos três artistas ligados à agência cultural fundanense foi apresentado publicamente e foram expostos os materiais resultantes do projecto, elaborados pelos alunos da Escola João Franco e pelos artistas, na sala de exposições da Moagem, Cidade do Engenho e da Arte, aberta a todo o público, tendo os alunos das escolas tido a possibilidade de, posteriormente, efectuar visitas guiadas à exposição patente na instituição artística. O pólo aglutinador de todo o projecto, na escola, e entre a escola e a instituição cultural foi a biblioteca escolar, tendo contribuído, desse modo, para o desenvolvimento literácico global de alunos e de professores, embora as literacias crítica, artística e literária tenham sido as mais desenvolvidas, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Oficina de Artes.

Quanto à literacia emergente, relatamos uma experiência de promoção e animação de leitura efectuada pela professora bibliotecária da BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos - do Agrupamento de Escolas João Franco, de acordo com uma articulação prévia com a educadora de infância do Jardim de Infância da Capinha, escola incluída no nosso agrupamento: a apresentação da obra *A surpresa de Handa*, durante o início do Verão. O tema a ser tratado era o das frutas, motivo este que levou à selecção desta história, tendo-se recuperado ainda o facto de se reportar a uma realidade diferente - a personagem principal, Handa - é negra, algumas das frutas são diferentes das usualmente consumidas na região e há também um desfile de personagens animais característicos da selva. Após a apresentação da história, surgiu, naturalmente, o seu reconto, o visionamento, em ambiente digital, das frutas e das suas plantas, a denominação dos animais e uma conversa sobre o facto de a criança ser negra, originária de África. Antes de finalizar a actividade, houve um lanche de salada de fruta e o registo escrito, por parte da professora, da respectiva receita, posteriormente processado em computador, lido e distribuído pelas crianças. Com esta actividade simples, a literacia emergente foi amplamente trabalhada, uma vez que a história e tudo o que dela partiu constituiu uma série de vivências linguísticas para a criança, tendo as áreas lexicais trabalhadas ultrapassado as utilizadas no quotidiano dos alunos. Além do reconhecimento do código linguístico, também o paralinguístico foi exercitado, pois as crianças puderam contactar com o livro, o seu aspecto gráfico, sequencialmente ordenado. Para além disso, as literacias crítica e literária foram trabalhadas, houve um momento de leitura, neste caso associado ainda à visita de uma pessoa exterior às actividades diárias (a professora bibliotecária), o que atribuiu outro nível de importância ao momento, podendo existir a associação do acto de ler a aspectos lúdicos e afectivos, além do que a realidade retratada pela história foi totalmente diferente da dos alunos, o que foi explorado pelas professoras (educadora e bibliotecária) em conversa informal com as crianças.

Passando ao projecto relativo à elaboração de um *podcast*, ele teve origem no Concurso “Conta-nos uma História! - Podcast na Educação”:

“O Concurso “Conta-nos uma história!”, promovido no âmbito do Plano Tecnológico da Educação (PTE), através da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e do Plano Nacional de Leitura (PNL) pretende fomentar a realização de projectos desenvolvidos pelas escolas de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico que incentivem a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente as de gravação digital áudio.”⁹

A biblioteca do Agrupamento de Escolas João Franco divulgou o evento, tendo conseguido que quatro turmas, três de escolas do primeiro ciclo e uma de um jardim de infância, participassem no mesmo, conquanto aqui discriminaremos apenas um dos projectos, por ter sido alargado a uma turma da Escola Secundária com Terceiro Ciclo do Fundão, conforme o que a seguir descrevemos.

O Jardim de Infância da Capinha, uma freguesia situada a, aproximadamente, quinze quilómetros a leste da cidade do Fundão, é uma das escolas pertencentes ao nosso agrupamento e participou no acima mencionado concurso a partir do livro *A Lagartinha Comilona* (Carle, 2007). A educadora de infância estudou a obra com a turma, tendo esta elaborado vários trabalhos plásticos no seu decurso. Depois de os fotografar, incluiu-os numa apresentação em *powerpoint*, de modo a reconstituir a história através de um reconto. Os alunos memorizaram-no e, posteriormente, efectuaram a sua gravação áudio na Rádio Cova da Beira, por iniciativa da nossa BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos. A professora bibliotecária e o técnico designado desta instituição efectuaram a mistura do som gravado do reconto da história com um fundo musical, após o que todos os materiais construídos até esse momento foram entregues a uma turma do décimo segundo ano da Escola Secundária com Terceiro Ciclo do Fundão, do Curso de Artes Visuais. Os trabalhos plásticos foram fotografados em estúdio, de modo a poderem ser submetidos a um processo de animação de onde resultou um pequeno filme, intitulado “A Lagartinha Comilona”, tendo por base o som anteriormente gravado. Após a conclusão do filme¹⁰, os alunos da turma do jardim de infância deslocaram-se à escola secundária, onde foram recebidos pelos seus colegas do décimo segundo ano, que lhes apresentaram o filme e explicaram o processo de elaboração do mesmo. Foram ainda trocados marcadores elaborados por alunos de ambos os ciclos e as crianças do ensino pré-escolar tiveram oportunidade de visitar as instalações do departamento de artes da Escola Secundária com Terceiro Ciclo do Fundão. Consideramos esta actividade dotada de grande transversalidade, tendo tido como participantes alunos de

⁹ <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=293>, acedido no dia 12 de Fevereiro de 2011

¹⁰ O qual anexamos na versão digital desta dissertação

tão díspares idades como os do ensino pré-escolar e os do décimo segundo ano, o que constituiu um enorme enriquecimento cívico para todos. Relativamente a literacias, é nossa convicção que a emergente foi a que sobressaiu, embora estejam presentes tanto a artística e visual, como a crítica e ainda a literária, coexistindo em total harmonia e provando que a existência de parcerias conduz, inegavelmente, a um maior enriquecimento das acções dinamizadas.

Observando as actividades desenvolvidas entre as várias agências culturais mencionadas, salienta-se uma, não apenas pela sua dimensão, como também por ser a mais transversal de todas as anteriormente descritas - o Projecto "Hans Christian Andersen", o qual se desenvolveu a partir de uma reunião convocada pela BMEA - Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade - em que estiveram presentes representantes dos vários interesses e instituições educativas e culturais, na qual um senhor dinamarquês afirmou ser o detentor de uma grande exposição alusiva ao escritor da mesma nacionalidade, interactiva, através da qual todos passariam a conhecer devidamente Hans Christian Andersen, em todas as suas vertentes, como escritor, mas também como artista e ainda actor. A preparação da exposição implicava a divulgação da mesma pelas instituições e formulações de propostas de actividades relativas ao tema, o que foi efectuado a um nível mais lato, concelhio. Tratando-se de um projecto implementado pela BMEA - Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade, ele abarcou a maioria das instituições educativas e a RCB - Rádio Cova da Beira, a qual, além de ter efectuado a cobertura noticiosa de várias actividades em curso, divulgou um conto por dia lido, tanto por jovens, como por adultos, durante, aproximadamente, 45 dias.

Após a abertura da exposição ao público, deu-se início a uma série de actividades e oficinas de trabalho, que incluíram artes plásticas, escrita criativa, dramatizações, entre outros, para as crianças e jovens que se encontravam em férias, com vista à participação no Concurso Hans Christian Andersen, um concurso literário e artístico, a decorrer até ao mês de Dezembro.

A nossa BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos - divulgou o projecto e conseguiu dinamizar uma abertura do ano lectivo em torno do escritor dinamarquês, bem como a participação, quase massiva, dos alunos do Agrupamento de Escolas João Franco no concurso acima referido. Deste modo, durante o primeiro dia de aulas, em todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento se pintou um mural correspondente a um recorte ampliado de Hans Christian Andersen, previamente desenhado numa parede pelos professores, a partir de um molde elaborado pelos professores de Educação Visual da escola sede. Paralelamente, foi lido um conto do escritor e, durante as primeiras semanas de aulas do primeiro período, a professora bibliotecária percorreu as salas de aula dos primeiro e segundo ciclos com uma animação de leitura feita a partir de um dos contos de Andersen. Entretanto, a exposição patente na biblioteca municipal foi alvo de uma visita guiada por parte de todas as turmas da escola sede do nosso agrupamento de escolas. A par destas actividades, uma grande parte dos alunos elaborou trabalhos literários e artísticos, em contexto de sala de aula de modo a participarem no supracitado concurso.

Todos os trabalhos elaborados no concelho do Fundão foram expostos na BMEA - Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade, tendo ocorrido uma sessão de entrega de prémios aos vencedores.

Tratou-se de um projecto que adquiriu uma dimensão inusitada no concelho, uma vez que congregou esforços e participação de todo o meio escolar e de grande parte da população, tendo tido um relevante impacto sócio-cultural e educativo.

3. 2. A escola como promotora de cultura

Antes de prosseguirmos com o nosso trabalho, expomos, neste momento, os objectivos das bibliotecas escolares, de acordo com o que é preconizado pela IFLA - International Federation of Library Associations:

“A biblioteca escolar é parte integrante do processo educativo.

Os objectivos seguintes são essenciais ao desenvolvimento da literacia, das competências de informação, do ensino, da aprendizagem e da cultura e correspondem a serviços básicos da biblioteca escolar:

- Apoiar e promover os objectivos educativos delineados de acordo com as finalidades e curriculum da escola;
- Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, e também da utilização das bibliotecas ao longo da vida;
- Proporcionar oportunidades de produção e utilização de informação para o conhecimento, compreensão, imaginação e divertimento;
- Apoiar os estudantes na aprendizagem e prática de capacidades de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio, usando de sensibilidade relativamente aos modos de comunicação de cada comunidade;
- Providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que exponham os estudantes a ideias, experiências e opiniões diversificadas;
- Organizar actividades que favoreçam a tomada de consciência cultural e social e a sensibilidade;
- Trabalhar com os estudantes, professores, administradores e pais de modo a alcançar as finalidades da escola;
- Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efectiva e responsável e à participação na democracia;
- Promover a leitura e os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e do meio.”¹¹

¹¹ <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>, acedido no dia 17 de Março de 2011

Qual poderá ser, então, o papel a desempenhar pelas escolas, neste contexto? Terá de se compreender o mundo dos jovens, para depois agir. O ensino terá de acompanhar a tecnologia mas, mesmo assim, será capaz de atingir os jovens tal como os meios audiovisuais e a *Internet* o fazem.

Passemos às bibliotecas, nas quais muitas transformações se operaram, desde as públicas, até às escolares. Antes de mais, foi necessário proceder a um reequipamento das mesmas. Se, antes, adquirir um livro era uma prioridade, agora pode não o ser, dependendo das circunstâncias, do contexto, do destinatário, da função, enfim, de um número de factores. Do mesmo modo, consideramos impensável uma biblioteca sem computadores com acesso à *Internet*, ou sem uma zona de audiovisuais. Temos de partir do princípio que as literacias mudaram realmente e que as aprendizagens actuais são outras, muito diferentes das das gerações anteriores, são construções feitas em contextos, surgem como necessidades de respostas a problemas encontrados e não constituem uma transmissão de saberes, como o foram, outrora.

Rui Bebiano (1999), a propósito das bibliotecas medievais, da elevação do livro impresso e da sua conotação com o poder instituído, afirma que o livro

“É, por isso, sacralizado.

Esta sacralização tem o seu espaço ritual, que é a biblioteca. Régia, senhorial ou conventual, privada ou mais ou menos pública, o seu papel social é, sob este aspecto, idêntico. Território de preservação e de entesouramento de um conhecimento que no geral pode ser desvendado, mas que, de forma a não se perder nem a perder o prestígio que o sagra, deverá conservar-se nesse espaço fechado. Não podendo circular livremente, sem restrições.”

(Bebiano, 1999:476)

Pensamos que a escola, representando o poder instituído, que é ignorado pelo aluno, deverá encaminhar-se em sentido contrário e, não só abrir-se a novos modelos e perspectivas, como também procurá-los, ao lado dos alunos, em companheirismo. Contudo, a escola sabe que tem muitas responsabilidades, uma das quais é não dar total liberdade ao discente na sua procura frenética de informação desorganizada. Caberá, então, às instituições escolares, em geral, às bibliotecas escolares, em particular, o difícil papel de indicar ao jovem o que é bom e o que é lixo, explicando-lhe, sempre, porquê. Levanta-se, então, novo problema, que, aliás, já é velho: o da formação de professores. Quantos professores estarão habilitados a desenvolver este tipo de ensino? Saberão eles o que é lixo electrónico? É frequente não o saberem e, pior, muitos professores bibliotecários também não. É, então, urgente, a formação nestas áreas, tal como é urgente a escola aliar-se à sua biblioteca e trabalhar em conjunto.

Perante este quadro, torna-se, pois, imperativo um conjunto de acções, por parte da escola, em conjunto com a biblioteca escolar, no sentido de contribuir para a formação de todos, alunos e professores, em suma, utilizadores da biblioteca e dos seus recursos na

pesquisa da informação. Efectivamente, consideramos que, neste quadro, a biblioteca assume um papel de tão grande importância, quanto se torna responsável pela educação/formação dos seus alunos e professores aquando da busca e tratamento da informação, contribuindo para o aumento e/ou melhoramento das suas competências de pesquisa de informação, também ao nível tecnológico. Para tanto, deve a biblioteca escolar delinear o perfil do utilizador, quer se trate de alunos ou de professores, bem como das suas necessidades, elementos que servirão de base e a partir dos quais deverá planear e executar uma série de acções que, no seu conjunto, contribuam para a aquisição de competências de literacia da informação. Os meios tecnológicos podem existir numa escola, o que não implica que haja uma capacidade de pesquisa e tratamento da informação. Para tanto, é necessário haver uma intervenção por parte dos professores, com a ajuda da biblioteca escolar. Citamos uma actividade desenvolvida por nós, nesta área, denominada “Maleta Pedagógica: Abre, procura e... Acrescenta”, onde foram colocados objectos: uma “rosa do deserto”, um búzio, um cd áudio do grupo irlandês Enya, um Dicionário de Símbolos, um dicionário de Língua Portuguesa, um livro alusivo a um pintor francês, um link ao livro digital *O pescador que nunca pescava nada* (Bergonse, 2007)¹². Destinando-se a uma turma do 6º ano de escolaridade com muitos problemas de comportamento e de aprendizagem, o projecto foi desenvolvido, com muito sucesso, ao longo de todo o ano lectivo, nas aulas de Área de Projecto, as quais decorreram sempre na biblioteca escolar. Os alunos, em trabalho de grupo, partiram dos objectos incluídos na mala em busca de significados, sendo orientados nas suas pesquisas, pelos professores da disciplina e pela professora bibliotecária. Cada pesquisa desembocava em conhecimentos, mas também na necessidade de outra pesquisa e assim, sucessivamente, tendo as competências literácicas dos alunos sido amplamente trabalhadas, tanto na pesquisa, como no tratamento da informação obtida e na apresentação da mesma. Acreditamos que actividades deste tipo poderão originar comportamentos diferentes em alunos para quem a *Internet* é um mero jogo, ou um mundo infinito onde se procura, nem se sabe o quê.

O contexto da actualidade foi anteriormente exposto e, como tal, a necessidade de mudança das bibliotecas escolares, as quais são, agora, mais do que nunca, de extrema importância. Pinheiro (in Calixto, 2010:42) afirma que elas têm uma tripla função:

“Informativa: disponibilizam recursos de informação, apoiam a infra-estrutura tecnológica, contribuindo para o seu uso e integração nas práticas lectivas;

Transformativa: desenvolvem as diferentes literacias, numa perspectiva de ligação ao currículo;

Formativa: contribuem de forma colaborativa e articulada com os outros docentes para o desenvolvimento de competências que suportam as aprendizagens e a construção do conhecimento.”

¹²[Http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/elivro.php?id=opescadorquenuncapescav anada](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/elivro.php?id=opescadorquenuncapescav anada), acedido no dia 12 de Maio de 2011

Olhando para o PAA - Plano Anual de Actividades - da BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos - do Agrupamento de Escolas João Franco, do Fundão, podemos verificar que se encontra dividido em quatro partes, cada uma delas contendo ainda subdivisões:

Apoio ao Desenvolvimento Curricular

A. 1. Articulação Curricular da BECRE com as Estruturas Pedagógicas e os Docentes

2. Promoção da Literacia da Informação

B. Leitura e Literacia

B. 1. Trabalho da BECRE ao Serviço da Promoção da Leitura

B. 2. Trabalho Articulado da BECRE com Departamentos e Docentes e com o Exterior, no Âmbito da Leitura

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

C. 1. Apoio a Actividades Livres, Extra-Curriculares e de Enriquecimento Curricular

C. 2. Projectos, Parcerias e Actividades Livres e de Abertura à Comunidade

D. Gestão da Biblioteca Escolar

D. 1. Articulação da BECRE com a Escola/Agrupamento. Acesso e Serviços Prestados pela BECRE

D. 2. Condições Humanas e Materiais para Prestação dos Serviços

D. 3. Gestão da Colecção

Após a leitura dos objectivos referentes a cada secção, podemos, com certeza, afirmar que as funções preconizadas por Pinheiro (Calixto, 2010), informativa, transformativa e formativa, estão contempladas e ainda desenvolvidas no universo variado de actividades relativas a cada ponto. Tomemos como exemplo as actividades planeadas em A. 2., *Promoção da Literacia da Informação*: todas elas se enquadram na trifuncionalidade das bibliotecas escolares. Uma situação semelhante ocorrerá se nos detivermos em B.1., *Trabalho da BECRE ao Serviço da Promoção da Leitura*, ou ainda em B.2., *Trabalho Articulado da BECRE com Departamentos e Docentes e com o Exterior, no Âmbito da Leitura*, e assim consecutivamente.

LEITURA E LITERACIA

1. Trabalho da BE ao serviço da promoção da leitura

Objectivos: Promover e animar a leitura

Promover o desenvolvimento de actividades de leitura no âmbito do PNL

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
<u>Promoção da leitura:</u>				
Actualização do Fundo Documental de acordo com as necessidades dos alunos e as indicações de docentes e do PNL.	Prof. Margarida F.		Reforços do PNL e do Orçamento de Escola	1º período
Caça ao Tesouro com os alunos do CNO	Profs. Margarida F. e Maria Nogueira	Alunos do CNO (Prof. Maria Nogueira)	Fichas e livros	2/Nov/14.30h
Itinerância de baús com livros: “Livros em Andamento” (3 baús)	Prof. Margarida F. e prof. Maria Nogueira		Livros e caixas	Ao longo do ano
Feiras do Livro	Prof. Margarida F; equipa	Alunos e docentes do agrupamento	Livros fornecidos pela Livraria Marina e pela editora Leya	13 a 16 de Dezembro; 1 a 9 de Junho
Participação no Concurso Nacional de Leitura (PNL)	Prof. Célia Gil (delegada de LPO 3º ciclo)	Todos os alunos e professores do 3º ciclo	Livros da BECRE	De Outubro a Junho
Itinerância de 5 baús de livros	Profs. Margarida F., Ana Roxo e Eduarda A.	Escolas EB1 de Alcaria, Capinha e Peroviseu, JI de Capinha e de Peroviseu	Baús e livros do PNL	Novembro, Janeiro, Maio
Sessões de Leitura para alunos do 1º ciclo na BECRE (em visitas à BE)	Prof. Margarida F.	Conforme solicitação dos professores do 1º ciclo, JI e outros	Livros da BE Materiais consumíveis	Datas de acordo com conveniências de cada turma
Visita aos Jardins de Infância e leitura de uma história: “Histórias é Connosco no Pré-Escolar”	Prof. Margarida F.	Alunos e docentes dos JI do Agrupamento (Peroviseu, Capinha, Fatela e Enxames)	Livros digitais e tradicionais; PC; projecto de vídeo; transporte	Ao longo do ano
Visitas às escolas EB1 do agrupamento e leitura e animação de leitura: Projecto “Histórias é Connosco”	Prof. Margarida F.	Alunos do ensino pré-escolar	Livros, PC, videoprojector, transporte	Ao longo do ano
Construção de um tapete com a história “A galinha ruiva” e sua apresentação aos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo	Prof. Patrocínia Roque e Prof. Margarida F.	Educadoras de infância; Alunos do pré-escolar e do 1º ciclo	Tecidos variados, linhas, máquina de costura, livro “A galinha ruiva”	Ao longo do ano Apresentação em Maio e Junho

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

ATIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Visita a todas as turmas da Escola EB1 de Sta. Teresinha para leitura e animação de duas histórias de Hans Christian Andersen	Prof. Margarida F.	Alunos do 1º ciclo da Escola E.B 1 de Sta. Teresinha	Histórias “A princesa e a ervilha” e “O trigo mourisco”; Material produzido; PC; projector de vídeo Livros, material produzido	Sessões nas semanas de 14 a 22 de Outubro
Leitura e animação de contos na turma JF1 (Histórias é Connosco)	Prof. Margarida F.	Alunos do 1º ciclo: JF1 - 4º ano	Livros	1 vez de 15 em 15 dias, 5ªfeira; 14.40h; início: 7/Out; final: Junho2011
Leituras na Rádio: Rubrica “Na Biblioteca da Rádio”	Prof. Margarida F.	RCB, profs. de LPO e alunos de todos os ciclos de ensino	Livros Parceria com RCB (Rádio Cova da Beira)	5 leituras por semana, ao longo do ano, a começar no dia 6 de Outubro até final de Junho
Concurso de Leitura (em voz alta e de compreensão)	Profs. De LPO do 2º ciclo; prof. Margarida F.	Alunos do 2º ciclo	Excertos de livros; Fichas	Semana Nacional de Leitura - Março
Apresentação de obras lidas entre turmas: “Leituras Partilhadas”	Prof. Margarida F. Prof. Teresinha M.	Alunos do 2º ciclo, profs. De LPO	Livros, projector de vídeo, computador portátil, máquina fotográfica	Ao longo do ano em datas a fixar
“Noite com Livros” - 6ª edição (para encarregados de educação)	Prof. Margarida F.	Profs: Célia Gil, Inês Duarte, Clube de Teatro, Pais e Encarregados de Educação, alunos do CNO	Sala Polivalente da Biblioteca Municipal	Festival dos Saberes (5 a 7 de Abril)
Participação no Festival dos Saberes : leituras, animação de leituras, exposição de trabalhos, feira do livro; Olimpíadas da Língua Portuguesa, Chá com Livros (CNO), Caça ao Tesouro (CNO)	Prof. Margarida F. equipa da BECRE, prof. Maria Nogueira (CNO)	Alunos do agrupamento	Espaço e equipamento informático; placards; livros	5 a 7 de Abril

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Visita do escritor/ilustrador Pedro Seromenho	Prof. Margarida F.	Alunos e docentes do agrupamento	Livros do autor Folhas de papel de cenário, marcadores	27 de Maio
Actividades da Semana Nacional de Leitura				
<ul style="list-style-type: none"> “24 horas, 24 histórias” - um conto por hora na rádio 	Prof. Margarida F.	24 alunos Profs. de LPO e do 1º ciclo; RCB (Rádio Cova da Beira); Comunidade educativa	RCB Contos	6ª feira da SNL (25/Março)
<ul style="list-style-type: none"> Palestra “Leitura e Cultura em Interação, o Papel dos Mediadores”, pela Prof. Dra. Maria da Graça Sardinha, com participação de alunos do agrupamento 	Prof. Margarida Ferreira	Alunos dos 1º e 2º ciclos, pais, encarregados de educação, comunidade educativa	Livros da BE; materiais produzidos; PC, projector de vídeo; écran	24 de Março, 18.30h
<ul style="list-style-type: none"> Sessões de Leitura na biblioteca e na sala de aula 	Prof. Margarida F.	Profs. de LPO e alunos da escola-sede	Livros da BE	SNL
<ul style="list-style-type: none"> Leitura de contos em escolas do 1º ciclo 	Prof. Margarida F.	Alunos do 1º ciclo	Livros e material informático; transporte	SNL
<ul style="list-style-type: none"> Leitura dramatizada de contos na escola EB1 de Valverde 	Prof. Margarida Ferreira	Alunos do 1º ciclo e monitores da BECRE	Livros da BE	SNL
<ul style="list-style-type: none"> Leitura dramatizada de contos na BECRE 	Prof. Teresinha Mendes, profs. de LPO e Margarida F.	Alunos da escola	Textos	SNL
<ul style="list-style-type: none"> Concurso de Leitura em voz alta 	Prof. Ana Leitão e prof. Teresinha Mendes Equipa	Alunos do 2º, ciclo e do 4º ano (JF1)	Seleção de textos	SNL
<ul style="list-style-type: none"> Maratona de Contos 	Prof. Teresinha M.	Alunos da escola	Contos e poemas	SNL

ATIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Leitura em ambiente digital	Prof. Margarida F.	Alunos do agrupamento	Plataforma Moodle e blogue	Ao longo do ano
“Uma História para os meus Avós” inserido no programa da RCB “Idade Maior”	Profs. De LPO 3º ciclo	Alunos do agrupamento	RCB e livros	1 vez por mês ao longo do ano
“A Páginas Tantas” - divulgação de um livro por semana, destinado à comunidade	Prof. Margarida F.	Comunidade Escolar	Livros	6ªs feiras na RCB
Exposições de trabalhos de temas a designar	Prof. Margarida F.	Alunos e docentes do agrupamento	Trabalhos realizados	Ao longo do ano
Participação no concurso de Podcast na Educação “Conta-nos uma História”	Prof. Margarida F.	Professores e alunos do pré-escolar e 1º ciclo	Livros, RCB	Ao longo do ano
Participação na Conferência “Sobre os Primeiros Afectos: a Palavra”: palestra sobre a importância dos mediadores de leitura e actividades com alunos (dinamizada pela Associação Entrelaços)	Prof. Margarida F.	Comunidade local, alunos, encarregados de educação	Materiais produzidos pelos alunos	7 de Maio, 15.30h, no auditório da Escola Profissional do Fundão

B. 2. Trabalho articulado da BE com departamentos e docentes e com o exterior, no âmbito da leitura

Objectivos: Desenvolver o papel formativo da BE
Estabelecer e desenvolver parcerias de modo a desenvolver as competências da leitura nos alunos

ATIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Reuniões com os departamentos curriculares do agrupamento para definição de actividades e/ou estratégias de promoção da leitura e das literacias e monitorização das mesmas	Prof. Margarida F.	Docentes do agrupamento		Outubro Ao longo do ano, quando necessário
Actividades de leitura e de compreensão de leitura com recurso ao	Profs. Margarida F e	Alunos dos 3º e 4º anos	Computadores Magalhães	Ao longo do ano

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
computador Magalhães, nos 3º e 4º anos do agrupamento.	Paulo L.			
Apoio ao estudo	Equipa	Alunos e professores	BECRE	Ao longo do ano
Articulação com o PTE: - representação do PTE no Conselho Pedagógico - actividades de formação: Plataforma Moodle III e Pesquisa de informação - implementação de trabalho em sala de aula com recurso à Plataforma Moodle (6º A, 5ºs A e C) - actividades de leitura em ambiente digital com recurso aos computadores Magalhães	Prof. Margarida F. e prof. Paulo Lourenço	Alunos e professores	Sala de Informática	Datas a definir e ao longo do ano
Envolvimento de familiares em actividades de leitura (Noite com Livros)	Prof. Margarida F. e Ana Roxo	Docentes, alunos e familiares	BMEA (sala polivalente)	Festival dos Saberes - 5 a 7 de Abril
Actividades de leitura em parceria com a Rádio Cova da Beira: - “Na Biblioteca da Rádio” - “24 horas, 24 histórias: um conto por hora” - “Uma história para os meus avós” - “A Páginas Tantas”	Equipa e professores	Alunos, docentes de LPO, RCB	Instalações RCB, livros	Ao longo do ano
Difusão de informação através da plataforma Moodle e do blogue da BE e através de informações no placard da BE: <ul style="list-style-type: none"> • biografias • guiões de leitura • indicação de sites temáticos, ou relacionados com leitura e com as disciplinas • trabalhos sobre escritores e obras • listagens temáticas • fichas de trabalho das disciplinas • outras orientações e materiais das várias disciplinas • outras informações 	Equipa	Alunos, professores do agrupamento	Material informático, materiais produzidos por alunos e professores	Ao longo do ano
Exposições de trabalhos	Equipa	Alunos e professores	A indicar pelos intervenientes	Ao longo do ano
Apoio a clubes e outras actividades extra-curriculares (ex. Clube de Inglês)	Equipa	Alunos	A indicar pelos intervenientes	Ao longo do ano

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Apoio à utilização autónoma da BE	Equipa	Utilizadores da BE	BECRE	Ao longo do ano
Caça ao Tesouro com alunos do CNO	Profs. Margarida Ferreira e Maria Nogueira	Alunos do CNO	Guião e material da biblioteca	2/Nov e ao longo do ano
Projecto “Má Hora”: actividades de recolha e redacção de uma história: os alunos do 8ºA e do 8ºB, na disciplina de Oficina de Artes, farão uma recolha de contos locais com a personagem da Má-Hora; resultará uma história escrita e ilustrada pelos alunos e uma escultura representativa da personagem da Má-Hora. (Actividade em Articulação com a Moagem, Cidade do Engenho e das Artes); visita de todas as turmas da escola à exposição na Moagem	Prof. Lúcia Belino e prof. Margarida F.	Alunos dos 8ºs A e B de Oficina de Artes;	Materiais a indicar pela professora Lúcia B.	Ao longo do ano: início 2 de Novembro Maio
Participação activa no Clube de Teatro da escola, em articulação com os professores de História e com a prof. Célia Gil	Profs. Célia Gil, Elsa Neves, Dulce Dias e Margarida F.	Todos os alunos da escola sede	Materiais a indicar	Todo o ano: 5ªs feiras, 13.40h - 14.30h

C. PROJECTOS, PARCERIAS E ACTIVIDADES LIVRES E DE ABERTURA À COMUNIDADE

C. 1. Apoio a Actividades Livres, Extra-Curriculares e de Enriquecimento Curricular

Objectivos: Desenvolver a capacidade de estudar e trabalhar de forma autónoma.
Contribuir para uma melhor ocupação de tempos livres dos alunos.
Despertar a curiosidade e o gosto pelo conhecimento.

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Apoio à leitura, à pesquisa em diversos suportes, ao estudo e à realização de trabalhos, de acordo com indicações dos professores.				
Formação para professores: Pesquisa na Internet Formação para alunos: Segurança na Internet	Equipa	Utilizadores da BE	Recursos da BE	Ao longo do ano
Actividades temáticas, de acordo com as solicitações: Ex.: Animação de leitura sobre a				

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
<p>alimentação (1º ciclo e 5º ano), participação no Clube de Teatro subjacente ao tema “A República”, em articulação com História), participação na equipa EcoEscola</p> <p>Elaboração de um dossier com propostas de actividades de apoio ao estudo e à leitura.</p> <p>Elaboração e compilação de dossiers temáticos definidos pelo CNO, de acordo com os temas dos referenciais de competências (em papel e em formato digital, na plataforma Moodle).</p> <p>Criação de documentos de apoio à elaboração de trabalhos.</p> <p>Criação de documentos de trabalho com características lúdicas.</p> <p>Continuação do grupo de alunos “monitores” da BE.</p> <p>Apoio a iniciativas de alunos.</p> <p>Actividades culturais: Clube de Teatro, actividades com Moagem, Cidade do engenho e da Arte e RCB (Rádio Cova da Beira)</p> <p>Visitas de um escritor e de um ilustrador</p>				

C. 2. Projectos, Parcerias e Actividades Livres e de Abertura à Comunidade

Objectivos: Desenvolver a articulação entre os diversos agentes educativos.
 Promover parcerias, com vista ao envolvimento da comunidade no ambiente escolar.

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
<p><u>Actividades que englobam a maioria das escolas do agrupamento:</u> (discriminadas anteriormente)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visitas à BE e leitura de contos • Difusão de informações (plataforma Moodle) • “Um Conto por Hora” 	Equipa		<p>Parcerias com:</p> <p>Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade</p> <p>Rádio Cova da</p>	

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras na Rádio • Feiras do Livro • Projecto “Histórias é Connosco” • Projecto Nacional “Conta-nos uma História” <p>Parceria no âmbito do projecto SABE (Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares)</p> <p><u>Actividades que envolvem todas as turmas da escola sede:</u> (discriminadas anteriormente)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bibliocaching - Mês Internacional das BE • Biblioflorestas • Acesso à plataforma Moodle • Apresentação de obras lidas e Leituras Partilhadas • Actividades da Semana Nacional de Leitura e do Festival de Saberes • Exposições de trabalhos <p>Participação em reuniões e actividades concelhias - projecto SABE (Serviço de Apoio a Bibliotecas Escolares)</p> <p>Empréstimo inter-bibliotecas</p> <p>Actividade com Famílias: “Noite com Livros”</p> <p>Actividades com professores e alunos do CNO (caças ao tesouro, Chá com Livros, Livros em Andamento, dossiers temáticos e outras)</p> <p>Actividades em parceria com a Moagem, Cidade do Engenho e das Artes: Projecto “Má Hora”</p> <p>Acção de formação para pais, encarregados de educação e professores: “Leitura e Cultura em Interação, o Papel dos Mediadores”</p> <p>Participação na Conferência “Sobre os Primeiros Afectos: a Palavra”: palestra sobre a importância dos mediadores de leitura e actividades com alunos (dinamizada pela Associação</p>	<p>Prof. Margarida F. (convidada Prof. Dra. Graça Sardinha)</p> <p>Prof. Margarida Ferreira</p>		<p>Beira</p> <p>Livraria Marina</p> <p>Editora Leya</p> <p>Moagem, Cidade do Engenho e da Arte</p> <p>Associação Entrelaços</p> <p>Universidade da Beira Interior (Departamento de Letras)</p> <p>Grupo Concelhio do Fundão (SABE): Rede de Bibliotecas do Fundão</p> <p>CNO</p>	

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Entrelaços”				

Considerações finais

No nosso trabalho, o vocábulo “cultura” aparece associado a outros como paz, mundo, estabilidade, o que consideramos relevante, uma vez que a cultura, implique as artes, as ciências, o desporto ou os hábitos de um povo como a gastronomia, a religião ou as suas tradições, é sempre um elemento unificador, gerador de forças positivas, que contribui para a integração, inclusão e mútua compreensão dos indivíduos. A cultura deve favorecer a tolerância, o trabalho a caminho da igualdade, relevando o valor intrínseco dos povos. Surge como uma existência advinda da espiritualidade humana, o que nos conduz à fala: “Tudo começou pela linguagem” afirma Saraiva (1993:15), acrescentando, mais tarde, que o aspecto lúdico da cultura, tal como da linguagem, se tornou inegável, o que, para nós, apenas comprova que a leitura, como uma das formas culturais existentes, está carregada de ludicidade, factor que deve ser considerado em favor da sua promoção. O carácter lúdico humaniza a linguagem, não devendo ser encarado como uma desvantagem, mas, pelo contrário, como um aspecto enaltecido. Considerando a leitura um acto de cultura, não nos podemos esquecer do que esta constitui em si mesma, uma memória, quer individual, quer colectiva, mas sempre uma memória.

De facto, o indivíduo vive numa permanente construção do seu património cultural, tal como as comunidades, dentro das quais existem memórias, tanto individuais, como colectivas. Neste contexto, torna-se quase uma evidência o facto de qualquer sujeito construir, ao longo da vida, um conjunto de percepções guardadas, as quais, influenciando as leituras que se efectuam e sendo por essas influenciadas, são já um resultado das várias leituras memorizadas anteriormente. Ler é um acto cultural, como afirmámos, sendo parte integrante da nossa vida, tal como o é a linguagem, ambos carregados de memórias anteriores, dos seus significados, sistematicamente conducentes a novas leituras, numa comunhão entre corpo, espírito e sociedade. E, contudo, o carácter individual da memória, tal como da leitura que se efectua a partir dela, assume sempre a supremacia sobre a colectividade. Actualmente, não se constrói o colectivo sem leitura, sem memória.

Se a vida é constituída por textos, porque é constituída sobre eles, se os textos assumem um papel tão preponderante na vida, como o foram as teorias socialistas, por exemplo, que influenciaram a geração seguinte, como Scholes (1991) afirma, torna-se necessário atentar nos processos sociológicos de recepção cultural, situando ou caracterizando os alunos no contexto da actualidade, por um lado e, por outro, tentando perceber como a leitura - hoje - existe ou pode existir nas suas vidas. As teorias da recepção cultural de massas aludem a aspectos que consideramos de grande relevo, tais como o entretenimento, as relações pessoais, a identificação pessoal e a actualização constante, associando-os às audiências, por exemplo televisivas ou de um qualquer espectáculo ou evento cultural. Aqui, permitimo-nos incluir as actividades relacionadas com as gerações *net* e/ou digital, sendo um jogo informático, uma participação numa rede social, ou até uma conversa *online*. Os aspectos supracitados quanto à recepção cultural podem ser aplicados a estes “eventos” informáticos;

do mesmo modo que um público adulto, igualmente os jovens atendem às quatro características consideradas necessárias para se sentirem bem e enquadrados sócio-afectivamente. Eles sentem pertencer a uma comunidade, ou melhor, a várias, todas elas escalonadas por proximidades e por interesses, ainda que virtuais. Convém aqui clarificar que, tratando-se de um espaço virtual, a realidade impõe-se, simplesmente verdadeira, pois existe: atrás de um teclado, tem de haver alguém que carregue nas teclas.

Esta é a realidade actual: o bom leitor de Calvino já não existe, pelo menos, inserido numa sociedade em que o livro detém um lugar de supremacia, de elite. O jovem leitor é aquele que se insere numa recente sociedade de informação apoiada na tecnologia, a qual evolui a um ritmo alucinante, numa sociedade com profundas alterações sociais, económicas e culturais. O jovem leitor é aquele que não estranha a existência dessa alucinação tecnológica, aquele que, pelo contrário, tendo já nascido no seio da verdadeira revolução tecnológica, a acompanha rápida e eficazmente. A mudança torna-se a palavra de ordem. O conceito de fronteira e de limite foi alterado por via do hipertexto e da hipernavegação, através dos quais as interacções dos indivíduos passam a ser multiculturais.

Contudo, ao contrário do que se possa supor, estes jovens que são peritos na navegação online, que despendem horas da sua vida quotidiana “ligados” ao mundo não são detentores das necessárias competências e ferramentas para o fazerem. Toda a pesquisa exige um posterior tratamento da informação obtida, o que inclui a selecção dos documentos (textos) mais adequados. No entanto, quer se queira ou não, estes indivíduos pertencentes à geração *net* são já humoristicamente apelidados de geração “*copy-paste*”.

Nesta perspectiva, este mundo tornou-se assustador para uma escola habituada a tradições, uma escola organizada de acordo com outro tipo de sociedade, muito mais estável e tradicional. O modo como a escola e a biblioteca escolar se podem reposicionar perante este novo paradigma é uma questão difícil de responder, mas certamente que a escola terá de ser muito mais flexível do que anteriormente foi, consciencializando-se de que as aprendizagens já não se efectuam para todo o sempre, tendo de ser substituídas por uma aprendizagem constante. O termo literacia adquire uma nova importância, na medida em que preconiza toda a mudança vivida neste início do século XXI devendo a escola, no seio deste novo mundo, preocupar-se com as aprendizagens que os alunos devem adquirir, proporcionando conhecimentos e meios, não só tecnológicos, como também humanos, aos jovens aprendentes.

No centro desta nova escola, existe, então, um novo cenário, global, disponível para todos, a biblioteca escolar, o centro de recursos.

O livro, historicamente falando, poderá estar em vias de extinção, diz-se hoje. Contudo, a era digital e o formato digital, em grande desenvolvimento, na actualidade, bem como os dispositivos adequados à leitura digital, em nosso entender, dificilmente tomarão o seu lugar. Os alunos e os professores, embora recorrendo cada vez mais a esse tipo de leitura, fazem-no sobretudo relativamente a pesquisas de informação e não à leitura tradicionalmente associada ao suporte em livro/papel. Para este tipo de leitura, a biblioteca continua a ser o

contexto físico preferido dos alunos que a ela recorrem para a requisição domiciliária de livros. Contudo, convém distinguirmos o livro de literatura, esclarecendo que, muito embora seja pertinente questionar o futuro do livro em suporte de papel, o mesmo não acontece relativamente à literatura, associada a uma componente pedagógica, lúdica e cultural.

A leitura, como a literacia, trazem consigo competências a todos os níveis, inclusivamente a competência para viver porque, quanto mais leitor for um povo, maior é o seu desenvolvimento. Retomamos, nesta perspectiva, a importância das “Interpretative Communities” (Alexander, 2003:192), ou seja, a importância dos contextos culturais na vida das pessoas e das sociedades. Para a implementação da leitura e dos hábitos de ler, torna-se necessário ocorrer uma mudança ao nível das mentalidades e da organização do trabalho em Portugal, que passa, obviamente, pela constante avaliação daquilo que fazemos. Na BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos, o MABE - Modelo de Auto Avaliação das Bibliotecas Escolares constitui um marco de referência para que o professor bibliotecário possa, de algum modo, medir o seu trabalho enquanto promotor do sucesso educativo dos alunos. A literacia e a forma como a biblioteca salta os muros da escola para se interiorizar no espírito da cidade onde se insere serviram de farol aos domínios seleccionados: *B, Leitura e Literacia e C, Projectos, Parcerias e Actividades Livres e de Abertura à Comunidade*.

Pela articulação conferida aos domínios do MABE - Modelo de Auto Avaliação das Bibliotecas Escolares - tivemos alguma dificuldade em seriar actividades relativas aos subdomínios. De facto, quando defendemos que a literacia é um saber em uso, uma evidência nos leitores proficientes, o vocábulo acabou por se constituir como uma bandeira em todas as actividades desenvolvidas.

Creemos, assim, que tentámos, na senda de Barthes, que os nossos alunos reescrevessem os textos (lidos, vistos e ouvidos) os macrotextos de todas as obras dentro do(s) texto(s) da(s) sua(s) vida(s).

Cientes de que a BECRE - Biblioteca Escolar, Centro de Recursos Educativos não pode fechar-se sobre si mesma, o trabalho que desenvolvemos deu, indubitavelmente, um contributo sobre a nossa própria consciência: do diálogo nasce a luz.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, V. D. (2003). *Sociology of the arts: exploring fine and popular forms*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Coutinho, V. e Azevedo, F. A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escrita. In Azevedo, F. (Coord.) (2007). *Formar Leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. Literacias: Contextos e Práticas. In Azevedo, F. e Sardinha, G. (Coord.) (2009) *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- Bebiano, Rui. (1999). A biblioteca errante itinerários da leitura na era digital. In *Revista da História das Ideias*, vol. 20, pp. 471 - 494.
- Biet, P. (il.) e Bloom, B. (2008). *Um lobo culto*. (Coleção Lua de Papel). Porto: Âmbar.
- Borges, D., (2005). Os Problemas da Prática da Língua Portuguesa. In *A língua portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Gulbenkian.
- Bowler, A., (1994). Methodological dilemmas in the sociology of art. In Crane, D., (Ed.). (1994). *The sociology of culture, emerging theoretical perspectives*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Breton, P., e Proux, S. (1989). *L'Explosion de la communication*. La Découverte/Boréal. Paris e Montreal, p. 67.
- Browne, E. (2009). *A surpresa de Handa*. (Coleção Borboleta). Lisboa: Caminho.
- Calixto, J. (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade da Informação*. Lisboa: Caminho.
- Carle, E. (2007). *A lagartinha muito comilona*. Lisboa: Kalandraka.
- Cerrilo, P. (2002). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrilo, P., Larrañaga, E., Santiago, Y. (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. (2003). *A formação do leitor literário*. Rio de Janeiro: Global.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros*. Rio de Janeiro: Global.
- Colomer, T. e Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. (F. Murad, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Corbel, A. (2003). *A viagem de Djuku*. (E. Lambe, Il.). Lisboa: Caminho.
- ECO, U. e Carrière, J.C. (2009). *A Obsessão do Fogo*. Lisboa: Difel.
- Eliot, T. S. (1983). *Notes towards the definition of culture*. London: faber and faber.
- Faustino, J. (2006). A Importância das Rádios de Proximidade no Desenvolvimento Regional. In José Ribeiro e tal (Coord.) *No ar há 20 anos 1986-2006* (p. 23). Fundação: RCB - Rádio Cova da Beira.
- Febvre, L. e Martin, H. (2000). *O aparecimento do livro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, P. F. P. Livros, Leitura e Literacia Emergente, Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim -

- de-infância. In Azevedo, F. (Coord.) (2007). *Formar Leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Figueiredo, António D. (2005). A Língua Portuguesa e o Desafio das Novas Tecnologias: iliteracias e contextos. In *A língua portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Gulbenkian.
- Furtado, José A. (1995). *O Livro*. (Coleção O que é). Lisboa: Difusão Cultural.
- Furtado, J. A. (2002). *Enciclopédia e Hipertexto - Livro e Leitura no Novo Ambiente Digital*. Recuperado de <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/afurtado/index.htm> em 2 de Dezembro de 2010.
- International Federation of Library Associations. (2006). *Directrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares*. (M. J. Vitorino, Trad.). Vila Franca de Xira. Recuperado de <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf>, em 17 de Março de 2011.
- Press, A. L. (1994). The sociology of cultural reception: notes towards an emerging paradigm. In Crane, D. (Ed.). (1994). *The sociology of culture, emerging theoretical perspectives*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Herculano, A. (1996). *Opúsculos V*. (Edição crítica). (Organização, introdução e notas de Jorge Custódio e José Manuel Garcia) Lisboa: Editorial Presença.
- Isaías, P. (1999) *Bibliotecas Digitais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Labarre, A. (2001). *História do Livro*. Lisboa: Livros Horizonte.
- McMurtrie, Douglas C. (1997). *O Livro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moreira, M. A. et al (2001). *Caledoscópio da Supervisão - Imagens da Formação e Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Pereira, I. Literacia Crítica: Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In Azevedo, F. e Sardinha, G. (Coord.) (2009) *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2010). *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado no dia 10 de Maio de 2011 de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=83&fileName=mabe.pdf>.
- Sacristán, J. (2008). *A educação que ainda é possível*. (Coleção Panorama). Lisboa: Porto Editora.
- Salvado, A. (2006). Um microfone e uma antena. In José Ribeiro e tal (Coord.) *No ar há 20 anos 1986-2006* (pp. 2-3). Fundão: RCB - Rádio Cova da Beira.
- Saraiva, A. J. (1993). *Cultura*. (Coleção O que é). Lisboa: Difusão Cultural.
- Scholes, R. (1991). *Protocolos de leitura*. (L. Guterres, trad.). (Coleção Signos). Lisboa: edições 70.
- Steiner, G. (2007). *O silêncio dos livros* seguido de *Esse vício ainda impune* (M. S. Correia, trad.). Lisboa: Gradiva.
- A Importância das Rádios de Proximidade no Desenvolvimento Regional. (2006). *No ar há 20 anos 1986-2006* (pp. 2-3). Fundão: RCB - Rádio Cova da Beira.

WEBGRAFIA:

<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>, acedido no dia 17 de Março de 2011

<http://www.amoagem.com.pt/>, acedido no dia 2 de Abril de 2011

<http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=293>, acedido no dia 12 de Fevereiro de 2011

<http://www.iasl-online.org/index.htm>, consultado no dia 15 de Março de 2011

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/elivro.php?id=opescadorquenuncapescavanada>, acedido no dia 12 de Maio de 2011

<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/home>, consultado do dia 27 de Abril de 2011

ANEXOS



PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES - 2010/2011

A. APOIO AO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

A.1. Articulação Curricular da BE com as Estruturas Pedagógicas e os Docentes

Objectivos: Apoiar as actividades lectivas de ensino-aprendizagem;
contribuir para uma maior diversificação de situações de ensino-aprendizagem;

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Representação da BECRE no Conselho Pedagógico, em articulação com o PEA	Margarida Ferreira			
<u>Articulação com os Departamentos do Agrupamento:</u>				
Participação em reuniões. Contactos de trabalho.	Equipa da BECRE	Docentes dos Departamentos dos 1º, 2º 3º ciclos e ensino pré-escolar	Instalações e equipamento da be Internet	Ao longo do ano, pelo menos uma vez por período
Articulação com os coordenadores de estabelecimento do 1º ciclo e professores do 1º ciclo e do pré-escolar: Reuniões e contactos de trabalho	Margarida Ferreira			Ao longo do ano
Articulação com professores do CNO	Margarida Ferreira	Prof. Maria Nogueira	Livros, instalações da BECRE	Ao longo do ano
Articulação com os professores do Ensino Especial	Margarida Ferreira	Prof. José Proença		Ao longo do ano
<u>Parceria com os docentes das NAC e colaboração nas actividades de Ocupação Plena dos Tempos Escolares:</u>	Margarida Ferreira	6º A, 5º A, 5º C (projectos)	Computadores; videoprojector; fundo documental da BE	De Novembro a Junho
6º A: “Utilização da Plataforma Moodle na aula de LOP e em CNA” 5º A: “Ler é tão bom! - A diferenciação na aula de LPO” 5º C: “Ler e ... muito mais”				
Actividades de apoio curricular na biblioteca Actividades de apoio na sala de aula	equipa Margarida F.	outras turmas Todos os alunos	Recursos da BECRE	Ao longo do ano
Produção de materiais didácticos e divulgação na plataforma “Moodle” Divulgação de documentos	Margarida F.			

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
digitais na plataforma Moodle e via correio electrónico				
Produção de materiais didácticos, guiões de pesquisa, orientadores de leitura, dossiers temáticos, fichas de trabalho e outros materiais de apoio	Toda a equipa			
Integração da BECRE na Ocupação dos tempos escolares dos alunos, através do apoio em actividades de estudo, leitura, pesquisa orientada, uso das TIC	Toda a equipa			
Participação no projecto ECOESCOLAS	Equipa do ECO-Escolas			
Articulação com o PTE: formação de professores e de alunos	Prof. Paulo Lourenço			

A.2. Promoção da Literacia da Informação

Objectivos: Contribuir para o desenvolvimento de competências no âmbito da literacia da informação em alunos e professores
 Promover a formação de utilizadores da biblioteca
 Promover a utilização das TIC como ferramenta de acesso, produção e comunicação de informação e como recurso de aprendizagem

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
<u>Actividades de formação de utilizadores:</u> Recepção aos alunos e encarregados de educação (leitura de história e sorteio dos livros oferecidos pelo PNL)	Coordenadora da BECRE	Alunos dos 4º e 5º anos e encarregados de educação	Contos, Hans Christian Andersen	14 de Setembro
Visitas à biblioteca para compreensão do seu funcionamento e valor	Prof. Margarida F.	Alunos do agrupamento	Diversos	Ao longo do ano
Exploração de Guias de Utilizador (para os 4º e 5º anos e para o 6º ano e 3º ciclo)	Prof. Lúcia Belino e prof. Margarida F.	Alunos da escola	computador	Setembro
Cooperação com os directores de turma do 5º ano e professores do 4º no sentido de estudarem o Guia de Utilizador com os seus alunos	Coordenadora dos DT's e DT's	Alunos dos 4º e 5º anos	Guia de Utilizador	Outubro
Bibliocaching (Mês Internacional das Bibliotecas Escolares)	Profs. Ana Roxo e Margarida F., D. Judite G. e D. Teresa N.	Alunos da escola-sede e professores de Formação Cívica, de EAC e outros professores	Caixas, envelopes, bússolas e questionários	2ª e 3ª semanas de Outubro
Acção de formação sobre técnicas de pesquisa na Internet para professores	Prof. Margarida F. e prof. Paulo Lourenço	Professores do agrupamento	Sala de Informática	Dezembro
Formação de alunos do 9º ano para alunos mais novos sobre pesquisa e segurança na internet	Prof. Célia Gil e alunos do 9º B	Alunos dos 4º ano e 5º anos	Instalações e equipamento da be	1º período
<u>Actividades de promoção do ensino em contexto de competências de informação:</u>				
Apoio individual às actividades de pesquisa bibliográfica e na Internet	Equipa	Professores e alunos do agrupamento	Recursos da BECRE	Ao longo do ano
6º A: "Utilização da Plataforma Moodle na aula de LOP e em CNA"	Prof. Margarida F.	Profs. Teresinha M, prof. Magda G., Alunos do 6º A	Sala de Informática BECRE, projector de	Ao longo do ano

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Elaboração de dossiers temáticos e de listas de difusão de informação (formato digital e não digital)	Prof. Margarida F. Prof. Cidália Serra	Professores e alunos do agrupamento	vídeo, PC portátil PC's, outros recursos digitais	Ao longo do ano
<u>Promoção das TIC e da Internet como ferramenta de acesso, produção e comunicação de informação e como recurso de aprendizagem:</u>				
Sessão de formação: a utilização da plataforma Moodle III	Prof. Paulo Lourenço/Prof. Margarida	Professores do agrupamento	Sala de informática e seus recursos	Fevereiro
6º A: “Utilização da Plataforma Moodle na aula de LOP e em CNA”	Prof. Margarida F.	Alunos do 6º A, prfs. Teresinha M. e Magda G.	PC's portáteis, projector de vídeo, écran, Internet, livros	Início em Novembro, até Junho
5º A: “Ler é tão bom! - A diferenciação na aula de LPO”	Prof. Margarida F.	Alunos com dificuldades em LPO, prfs Margarida F. e Ana Roxo		Início em Novembro até Junho
5º C: “Ler e ... muito mais”	Prof. Margarida F.	Alunos do 5ºC, prof. Ana Leitão		Início em Novembro até Junho
Produção e implementação de materiais informativos e de apoio à utilização adequada da Internet:	Prof. Margarida F.	Todos os alunos	Recursos da BECRE	Ao longo do ano
Grelha de avaliação de páginas de Internet Formações sobre a Internet segura destinada a alunos dos 4º e 5º anos	Prof. Margarida F. Prof. Célia Gil e prof. Margarida F.	Todos os alunos Alunos do 9º C, do 4º ano e do 5º ano.	Recursos da BECRE	Ao longo do ano Fevereiro
Guião de pesquisa de informação e sua implementação nas actividades curriculares (FCIV)	Prof. Lúcia Belino e Margarida F.	Alunos dos 4º e 5ºs anos	Recursos da BECRE	Ao longo do ano
Guião para aceder à Internet e à plataforma “Moodle”	Prof. Margarida F.	Todos os alunos	Recursos da BECRE	Ao longo do ano
Listas de <i>sites</i> temáticos e difusão na plataforma “Moodle”	Prof. Margarida F.	Todos os alunos	Recursos da BECRE	
Criação de um <i>blog</i> da BECRE	Prof. Margarida F.	Todos os alunos	Recursos da BECRE	
Continuação do grupo alunos monitores da biblioteca	Prof. Margarida F.	Alunos monitores	Recursos da BECRE	
Passatempos mensais	Prof. Otília Morão	Todos os alunos	10 euros/mês	Mensalmente

B. LEITURA E LITERACIA

B.1. Trabalho da BE ao serviço da promoção da leitura

Objectivos: Promover e animar a leitura

Promover o desenvolvimento de actividades de leitura no âmbito do PNL

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
<u>Promoção da leitura:</u>				
Actualização do Fundo Documental de acordo com as necessidades dos alunos e as indicações de docentes e do PNL.	Prof. Margarida F.		Reforços do PNL e do Orçamento de Escola	1º período
Caça ao Tesouro com os alunos do CNO	Profs. Margarida F. e Maria Nogueira	Alunos do CNO (Prof. Maria Nogueira)	Fichas e livros	2/Nov/14.30h
Itinerância de baús com livros: “Livros em Andamento” (3 baús)	Prof. Margarida F. e prof. Maria Nogueira		Livros e caixas	Ao longo do ano
Feiras do Livro	Prof. Margarida F; equipa	Alunos e docentes do agrupamento	Livros fornecidos pela Livraria Marina e pela editora Leya	13 a 16 de Dezembro; 1 a 9 de Junho
Participação no Concurso Nacional de Leitura (PNL)	Prof. Célia Gil (delegada de LPO 3º ciclo)	Todos os alunos e professores do 3º ciclo	Livros da BECRE	De Outubro a Junho
Itinerância de 5 baús de livros	Profs. Margarida F., Ana Roxo e Eduarda A.	Escolas EB1 de Alcária, Capinha e Peroviseu, JI de Capinha e de Peroviseu	Baús e livros do PNL	Novembro, Janeiro, Maio
Sessões de Leitura para alunos do 1º ciclo na BECRE (em visitas à BE)	Prof. Margarida F.	Conforme solicitação dos professores do 1º ciclo, JI e outros	Livros da BE Materiais consumíveis	Datas de acordo com conveniências de cada turma
Visita aos Jardins de Infância e leitura de uma história: “Histórias é Connosco no Pré-Escolar”	Prof. Margarida F.	Alunos e docentes dos JI do Agrupamento (Peroviseu, Capinha, Fatela e Enxames)	Livros digitais e tradicionais; PC; projecto de vídeo; transporte	Ao longo do ano
Visitas às escolas EB1 do agrupamento e leitura e animação de leitura: Projecto “Histórias é Connosco”	Prof. Margarida F.	Alunos do ensino pré-escolar	Livros, PC, videoprojector, transporte	Ao longo do ano

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Construção de um tapete com a história “A galinha ruiva” e sua apresentação aos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo	Prof. Patrocínia Roque e Prof. Margarida F.	Educadoras de infância; Alunos do pré-escolar e do 1º ciclo	Tecidos variados, linhas, máquina de costura, livro “A galinha ruiva”	Ao longo do ano Apresentação em Maio e Junho
Visita a todas as turmas da Escola EB1 de Sta. Teresinha para leitura e animação de duas histórias de Hans Christian Andersen	Prof. Margarida F.	Alunos do 1º ciclo da Escola E.B 1 de Sta. Teresinha	Histórias “A princesa e a ervilha” e “O trigo mourisco”; Material produzido; PC; projector de vídeo Livros, material produzido	Sessões nas semanas de 14 a 22 de Outubro
Leitura e animação de contos na turma JF1 (Histórias é Connosco)	Prof. Margarida F.	Alunos do 1º ciclo: JF1 - 4º ano	Livros	1 vez de 15 em 15 dias, 5ªfeira; 14.40h; início: 7/Out; final: Junho2011
Leituras na Rádio: Rubrica “Na Biblioteca da Rádio”	Prof. Margarida F.	RCB, profs. de LPO e alunos de todos os ciclos de ensino	Livros Parceria com RCB (Rádio Cova da Beira)	5 leituras por semana, ao longo do ano, a começar no dia 6 de Outubro até final de Junho
Concurso de Leitura (em voz alta e de compreensão)	Profs. De LPO do 2º ciclo; prof. Margarida F.	Alunos do 2º ciclo	Excertos de livros; Fichas	Semana Nacional de Leitura - Março
Apresentação de obras lidas entre turmas: “Leituras Partilhadas”	Prof. Margarida F. Prof. Teresinha M.	Alunos do 2º ciclo, profs. De LPO	Livros, projector de vídeo, computador portátil, máquina fotográfica	Ao longo do ano em datas a fixar
“Noite com Livros” - 6ª edição (para encarregados de educação)	Prof. Margarida F.	Profs: Célia Gil, Inês Duarte, Clube de Teatro, Pais e Encarregados de Educação, alunos do CNO	Sala Polivalente da Biblioteca Municipal	Festival dos Saberes (5 a 7 de Abril)

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Participação no Festival dos Saberes : leituras, animação de leituras, exposição de trabalhos, feira do livro; Olimpíadas da Língua Portuguesa, Chá com Livros (CNO), Caça ao Tesouro (CNO)	Prof. Margarida F. equipa da BECRE, prof. Maria Nogueira (CNO)	Alunos do agrupamento	Espaço e equipamento informático; placards; livros	5 a 7 de Abril
Visita do escritor/ilustrador Pedro Seromenho	Prof. Margarida F.	Alunos e docentes do agrupamento	Livros do autor Folhas de papel de cenário, marcadores	27 de Maio
Actividades da <u>Semana Nacional de Leitura</u>				
<ul style="list-style-type: none"> “24 horas, 24 histórias” - um conto por hora na rádio 	Prof. Margarida F.	24 alunos Profs. de LPO e do 1º ciclo; RCB (Rádio Cova da Beira); Comunidade educativa	RCB Contos	6ª feira da SNL (25/Março)
<ul style="list-style-type: none"> Palestra “Leitura e Cultura em Interação, o Papel dos Mediadores”, pela Prof. Dra. Maria da Graça Sardinha, com participação de alunos do agrupamento 	Prof. Margarida Ferreira	Alunos dos 1º e 2º ciclos, pais, encarregados de educação, comunidade educativa	Livros da BE; materiais produzidos; PC, projector de vídeo; écran	24 de Março, 18.30h
<ul style="list-style-type: none"> Sessões de Leitura na biblioteca e na sala de aula 	Prof. Margarida F.	Profs. de LPO e alunos da escola-sede	Livros da BE	SNL
<ul style="list-style-type: none"> Leitura de contos em escolas do 1º ciclo 	Prof. Margarida F.	Alunos do 1º ciclo	Livros e material informático; transporte	SNL
<ul style="list-style-type: none"> Leitura dramatizada de contos na escola EB1 de Valverde 	Prof. Margarida Ferreira	Alunos do 1º ciclo e monitores da BECRE	Livros da BE	SNL
<ul style="list-style-type: none"> Leitura dramatizada de contos na BECRE 	Prof. Teresinha Mendes, profs. de LPO e Margarida F.	Alunos da escola	Textos	SNL
<ul style="list-style-type: none"> Concurso de Leitura em voz 	Prof. Ana Leitão e prof.	Alunos do 2º, ciclo e do 4º	Seleccção de textos	SNL

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
alta	Teresinha Mendes Equipa	ano (JF1)		
<ul style="list-style-type: none"> Maratona de Contos 	Prof. Teresinha M.	Alunos da escola	Contos e poemas	SNL
Leitura em ambiente digital	Prof. Margarida F.	Alunos do agrupamento	Plataforma Moodle e blogue	Ao longo do ano
“Uma História para os meus Avós” inserido no programa da RCB “Idade Maior”	Profs. De LPO 3º ciclo	Alunos do agrupamento	RCB e livros	1 vez por mês ao longo do ano
“A Páginas Tantas” - divulgação de um livro por semana, destinado à comunidade	Prof. Margarida F.	Comunidade Escolar	Livros	6ªs feiras na RCB
Exposições de trabalhos de temas a designar	Prof. Margarida F.	Alunos e docentes do agrupamento	Trabalhos realizados	Ao longo do ano
Participação no concurso de Podcast na Educação “Conta-nos uma História”	Prof. Margarida F.	Professores e alunos do pré-escolar e 1º ciclo	Livros, RCB	Ao longo do ano
Participação na Conferência “Sobre os Primeiros Afectos: a Palavra”: palestra sobre a importância dos mediadores de leitura e actividades com alunos (dinamizada pela Associação Entrelaços)	Prof. Margarida F.	Comunidade local, alunos, encarregados de educação	Materiais produzidos pelos alunos	7 de Maio, 15.30h, no auditório da Escola Profissional do Fundão

B.2. Trabalho articulado da BE com departamentos e docentes e com o exterior, no âmbito da leitura

Objectivos: Desenvolver o papel formativo da BE
Estabelecer e desenvolver parcerias de modo a desenvolver as competências da leitura nos alunos

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Reuniões com os departamentos curriculares do agrupamento para definição de actividades e/ou estratégias de promoção da leitura e das literacias e monitorização das mesmas	Prof. Margarida F.	Docentes do agrupamento		Outubro Ao longo do ano, quando necessário
Actividades de leitura e de compreensão de leitura com recurso ao computador Magalhães, nos 3º e 4º anos do agrupamento.	Profs. Margarida F e Paulo L.	Alunos dos 3º e 4º anos	Computadores Magalhães	Ao longo do ano
Apoio ao estudo	Equipa	Alunos e professores	BECRE	Ao longo do ano
Articulação com o PTE: - representação do PTE no Conselho Pedagógico - actividades de formação: Plataforma Moodle III e Pesquisa de informação - implementação de trabalho em sala de aula com recurso à Plataforma Moodle (6º A, 5ºs A e C) - actividades de leitura em ambiente digital com recurso aos computadores Magalhães	Prof. Margarida F. e prof. Paulo Lourenço	Alunos e professores	Sala de Informática	Datas a definir e ao longo do ano
Envolvimento de familiares em actividades de leitura (Noite com Livros)	Prof. Margarida F. e Ana Roxo	Docentes, alunos e familiares	BMEA (sala polivalente)	Festival dos Saberes - 5 a 7 de Abril
Actividades de leitura em parceria com a Rádio Cova da Beira: - “Na Biblioteca da Rádio” - “24 horas, 24 histórias: um conto por hora” - “Uma história para os meus avós” - “A Páginas Tantas”	Equipa e professores	Alunos, docentes de LPO, RCB	Instalações RCB, livros	Ao longo do ano
Difusão de informação através da plataforma Moodle e do blogue da BE e através de informações no placard da BE: • biografias • guiões de leitura • indicação de sites temáticos, ou relacionados com leitura e com as disciplinas	Equipa	Alunos, professores do agrupamento	Material informático, materiais produzidos por alunos e professores	Ao longo do ano

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • trabalhos sobre escritores e obras • listagens temáticas • fichas de trabalho das disciplinas • outras orientações e materiais das várias disciplinas • outras informações 				
Exposições de trabalhos	Equipa	Alunos e professores	A indicar pelos intervenientes	Ao longo do ano
Apoio a clubes e outras actividades extra-curriculares (ex. Clube de Inglês)	Equipa	Alunos	A indicar pelos intervenientes	Ao longo do ano
Apoio à utilização autónoma da BE	Equipa	Utilizadores da BE	BECRE	Ao longo do ano
Caça ao Tesouro com alunos do CNO	Profs. Margarida Ferreira e Maria Nogueira	Alunos do CNO	Guião e material da biblioteca	2/Nov e ao longo do ano
Projecto “Má Hora”: actividades de recolha e redacção de uma história: os alunos do 8ºA e do 8ºB, na disciplina de Oficina de Artes, farão uma recolha de contos locais com a personagem da Má-Hora; resultará uma história escrita e ilustrada pelos alunos e uma escultura representativa da personagem da Má-Hora. (Actividade em Articulação com a Moagem, Cidade do Engenho e das Artes); visita de todas as turmas da escola à exposição na Moagem	Prof. Lúcia Belino e prof. Margarida F.	Alunos dos 8ºs A e B de Oficina de Artes;	Materiais a indicar pela professora Lúcia B.	Ao longo do ano: início 2 de Novembro Maio
Participação activa no Clube de Teatro da escola, em articulação com os professores de História e com a prof. Célia Gil	Profs. Célia Gil, Elsa Neves, Dulce Dias e Margarida F.	Todos os alunos da escola sede	Materiais a indicar	Todo o ano: 5ªs feiras, 13.40h - 14.30h

C. PROJECTOS, PARCERIAS E ACTIVIDADES LIVRES E DE ABERTURA À COMUNIDADE

C.1. Apoio a Actividades Livres, Extra-Curriculares e de Enriquecimento Curricular

Objectivos: Desenvolver a capacidade de estudar e trabalhar de forma autónoma.
 Contribuir para uma melhor ocupação de tempos livres dos alunos.
 Despertar a curiosidade e o gosto pelo conhecimento.

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
<p>Apoio à leitura, à pesquisa em diversos suportes, ao estudo e à realização de trabalhos, de acordo com indicações dos professores.</p> <p>Formação para professores: Pesquisa na Internet Formação para alunos: Segurança na Internet</p> <p>Actividades temáticas, de acordo com as solicitações: Ex.: Animação de leitura sobre a alimentação (1º ciclo e 5º ano), participação no Clube de Teatro subjacente ao tema “A República”, em articulação com História), participação na equipa EcoEscola</p> <p>Elaboração de um dossier com propostas de actividades de apoio ao estudo e à leitura.</p> <p>Elaboração e compilação de dossiers temáticos definidos pelo CNO, de acordo com os temas dos referenciais de competências (em papel e em formato digital, na plataforma Moodle).</p> <p>Criação de documentos de apoio à elaboração de trabalhos.</p> <p>Criação de documentos de trabalho com características lúdicas.</p> <p>Continuação do grupo de alunos “monitores” da BE.</p> <p>Apoio a iniciativas de alunos.</p> <p>Actividades culturais: Clube de Teatro, actividades com Moagem, Cidade do engenho e da Arte e RCB (Rádio Cova da Beira)</p> <p>Visitas de um escritor e de um ilustrador</p>	<p>Equipa</p>	<p>Utilizadores da BE</p>	<p>Recursos da BE</p>	<p>Ao longo do ano</p>

C. 2. Projectos, Parcerias e Actividades Livres e de Abertura à Comunidade

Objectivos: Desenvolver a articulação entre os diversos agentes educativos.
Promover parcerias, com vista ao envolvimento da comunidade no ambiente escolar.

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
<p><u>Actividades que englobam a maioria das escolas do agrupamento:</u> (discriminadas anteriormente)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visitas à BE e leitura de contos • Difusão de informações (plataforma Moodle) • “Um Conto por Hora” • Leituras na Rádio • Feiras do Livro • Projecto “Histórias é Connosco” • Projecto Nacional “Conta-nos uma História” <p>Parceria no âmbito do projecto SABE (Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares)</p> <p><u>Actividades que envolvem todas as turmas da escola sede:</u> (discriminadas anteriormente)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bibliocaching - Mês Internacional das BE • Biblioflorestas • Acesso à plataforma Moodle • Apresentação de obras lidas e Leituras Partilhadas • Actividades da Semana Nacional de Leitura e do Festival de Saberes • Exposições de trabalhos <p>Participação em reuniões e actividades concelhias - projecto SABE (Serviço de Apoio a Bibliotecas Escolares)</p> <p>Empréstimo inter-bibliotecas</p> <p>Actividade com Famílias: “Noite com Livros”</p> <p>Actividades com professores e alunos do CNO (caças ao tesouro, Chá com Livros, Livros em Andamento, dossiers temáticos e outras)</p> <p>Actividades em parceria com a Moagem, Cidade do Engenho e das Artes: Projecto “Má Hora”</p>	<p>Equipa</p>		<p>Parcerias com:</p> <p>Biblioteca Municipal Eugénio de Andrade</p> <p>Rádio Cova da Beira</p> <p>Livraria Marina</p> <p>Editora Leya</p> <p>Moagem, Cidade do Engenho e da Arte</p> <p>Associação Entrelaços</p> <p>Universidade da Beira Interior (Departamento de Letras)</p> <p>Grupo Concelhio do Fundão (SABE): Rede de Bibliotecas do Fundão</p> <p>CNO</p>	

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Acção de formação para pais, encarregados de educação e professores: “Leitura e Cultura em Interacção, o Papel dos Mediadores”	Prof. Margarida F. (convidada Prof. Dra. Graça Sardinha)			
Participação na Conferência “Sobre os Primeiros Afectos: a Palavra”: palestra sobre a importância dos mediadores de leitura e actividades com alunos (dinamizada pela Associação Entrelaços”	Prof. Margarida Ferreira			

D. GESTÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

D.1. Articulação da BECRE com a Escola/Agrupamento. Acesso e serviços prestados pela BECRE

Objectivos: Promover a integração da BE no agrupamento
Contribuir para uma gestão mais eficiente da BE

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
<p>Integração da Biblioteca no Projecto Educativo de Agrupamento</p> <p>Elaboração de um Plano Anual de Actividades que englobe a maior parte das turmas e das escolas do agrupamento, sua integração no PAA do agrupamento e articulação com o Projecto Educativo de Agrupamento.</p> <p>Reformulação do Regulamento Interno da BE</p> <p>Elaboração do Regimento da BE</p> <p>Elaboração de um Manual de Procedimentos concelhio</p> <p>Indicação de um orçamento de acordo com as necessidades de actualização do fundo documental.</p> <p>Apoio à pesquisa de informação, à leitura e à produção da informação</p> <p>Aplicação de instrumentos de recolha de informação</p> <p>Continuação da implementação da auto-avaliação da biblioteca, de acordo com as normas da RBE, através do uso de instrumentos de recolha de informação, da sua aplicação sistemática, análise e ajustamento do funcionamento.</p> <p>Divulgação da avaliação no Conselho Executivo, no Conselho Pedagógico e nas outras estruturas intermédias do agrupamento.</p>	<p>Equipa</p>			<p>Ao longo do ano</p>

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

Objectivos: Contribuir para uma gestão mais eficiente da BE
 Organizar os recursos humanos
 Melhorar as instalações da BE e o seu equipamento

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
Definição e distribuição de tarefas pelos elementos da equipa	Prof. Margarida F. Equipa			Setembro
Inventariar as necessidades funcionais da BECRE e dos utilizadores e manter os órgãos de gestão do agrupamento informados				Ao longo do ano
Planificação de pequenas acções de formação de acordo com necessidades reveladas pelos professores e alunos: Como usar a plataforma Moodle Pesquisa de Informação na Internet Segurança na Internet “Leitura e Cultura em Interação, o Papel dos Mediadores”	Prof. Paulo Lourenço e Margarida F., alunos do 9º B; Prof. Dra. Graça Sardinha			Setembro, Outubro
Promoção das valências da BE junto de todos os membros do agrupamento	Equipa			Ao longo do ano
Conclusão da decoração da biblioteca: ● colagens na viga do espaço lúdico	Prof. Lúcia Belino			
Elaboração da sinalética das zonas da BE	Prof. Lúcia Belino			
Decoração de Natal	Prof. Lúcia Belino			
Manutenção do equipamento informático	Prof. Tic, Paulo Lourenço			
Uso da plataforma Moodle e aperfeiçoamento da página da BECRE na plataforma	Prof. Margarida Ferreira			
Manutenção do equipamento audiovisual e informático				
Optimização dos meios informáticos na comunicação com				

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
<p>outras entidades/redes e na difusão de informação</p> <p>Criação de condições de funcionamento da <u>Biblioteca da Escola EB1 de Valverde</u> através de um número de acções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - arrumação das prateleiras de acordo com as normas das bibliotecas escolares; - visitas quinzenais para apoio aos professores e alunos em actividades na Becre; - elaboração das estatísticas da Becre; 	<p>Prof. Margarida Ferreira</p>			

D.3. Gestão da Colecção

Objectivos: Contribuir para uma gestão mais eficiente da BE
Desenvolver os serviços da BE

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
<p>Implementação de uma Política Documental:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Avaliação da colecção b. Levantamento e inventariação das necessidades c. Actualização da colecção <p>Implementação de uma Política de Gestão da Colecção que inclua:</p> <ul style="list-style-type: none"> d. selecção, desbaste, aquisição, organização e circulação dos recursos de informação <p>Difusão de recursos on-line, na página da BE da plataforma Moodle</p> <p>Empréstimo domiciliário de material livro</p> <p>Produção de instrumentos de apoio ao uso da informação (tutoriais de uso da recursos da internet e outros, como elabora um trabalho, como indicar bibliografia...)</p> <p>Informatização da colecção</p> <p>Implementação de um sistema informatizado de gestão bibliográfica concelhio:</p> <ul style="list-style-type: none"> e. Cartão de Leitor f. Código de barras g. Publicação do catálogo on-line <p>Desenvolvimento da cooperação concelhia de empréstimos de FD</p> <p>Divulgação e exposição de exemplares de FD (adquiridos recentemente, ou interessantes)</p> <p>Elaboração de listagens de FD, de acordo com interesses das áreas curriculares, dos ciclos de ensino, do PNL, ou outras por indicação dos departamentos curriculares.</p> <p>Elaboração de listagens de sites temáticos, de apoio aos currícula</p> <p>Elaboração de instrumentos de</p>	<p>Equipa</p>			<p>Ao longo do ano</p>

DE UMA ESCOLA LEITORA A UMA CIDADE DE CULTURA

ACTIVIDADES	RESPONSÁVEIS	INTERVENIENTES	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO
promoção da colecção: h. Top Livro mensal i. Leitor do Mês j. Divulgação de livros em papel e na Rádio CB k. Divulgação de biografias l. Guiões de leitura m. Livro do Mês n. Divulgação de listas bibliográficas de autores o. Divulgação de sites de leitura e/ou relacionados com a leitura				

Fundão, 27 de Outubro de 2010