



UNIVERSIDADE
FERNANDO PESSOA
www.ufp.pt

Maria Alice Mendes Soares

BIBLIOTECA ESCOLAR:

ESTRATÉGIAS, RECURSOS E VISIBILIDADE INTERNA

Universidade Fernando Pessoa

Porto - 2011

Maria Alice Mendes Soares

BIBLIOTECA ESCOLAR:

ESTRATÉGIAS, RECURSOS E VISIBILIDADE INTERNA

Universidade Fernando Pessoa

Porto – 2011

Maria Alice Mendes Soares

BIBLIOTECA ESCOLAR:

ESTRATÉGIAS, RECURSOS E VISIBILIDADE INTERNA

*Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, Porto,
como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Informação e Documentação*

Resumo

Centro promotor de saberes, divulgação e disseminação da informação, a Biblioteca Escolar, também denominada de Unidade de Informação, desempenha um papel fundamental no crescimento cognitivo da população escolar. Ao facultar aos seus utilizadores inúmeras possibilidades de descoberta do conhecimento com a oferta de recursos que vão desde o papel impresso ao digital, aos recursos audiovisuais, tecnológicos e humanos, a biblioteca contribui de modo inequívoco para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das literacias dos utentes. No entanto, até hoje, pensamos que o seu papel está subaproveitado uma vez que a procura e utilização das suas instalações, do seu acervo e das suas potencialidades é pouco utilizada no processo ensino-aprendizagem. Urge repensar a sua funcionalidade e adoptar estratégias eficazes no sentido de promover e dinamizar as suas práticas, sensibilizados que devem estar todos os elementos da comunidade educativa para a sua importância, mormente os professores-bibliotecários. Pensamos que as técnicas de *marketing mix* se afiguram válidas na melhoria da qualidade e aumento da procura dos seus produtos e serviços pelos utilizadores. Na relação estabelecida entre a Biblioteca enquanto espaço dinâmico de conhecimento e consolidação da aprendizagens, e a Escola deve, do nosso ponto de vista, ter uma importância crucial a difusão dos produtos, serviços e bens que a biblioteca faculta aos membros da comunidade educativa.

Palavras chave: biblioteca escolar, unidades de informação, literacias, professor bibliotecário, marketing mix, recursos, estratégias, visibilidade

Abstract

Centre promoter of knowledge, broadcast and dissemination of information, the School Library, also named Information Unit, plays a decisive role in the cognitive growth of the school population. By providing its users innumerable possibilities of knowledge search through the offer of resources like paper printing, digital access, human, technological and audiovisual appliances, the library contributes unequivocally to the development and excellence of the users' literacy. However, up to today, we believe its role is under-used as its demand and resource utilization, the profit of its heap and potentialities is hardly used in the teaching-learning process. It is vital to rethink its functionality and adopt effective strategies to promote and stimulate its practises, as all members of the educational community must be aware of its importance, particularly the Librarian Teacher. We consider the *marketing mix* techniques to be suitable to the quality enhancement and the increase of the demand of its products and services. We believe that the promotion of products, services and goods available that the library provides to all members of the educational community plays a vital role in the relationship established between the School and the Library, being the late a dynamic site promoter of knowledge and learning consolidation.

Keywords: school library, units of information, literacy, resources, marketing mix, resources, strategies, visibility

À memória de Jacinto Manuel Galvão,

sem o qual este trabalho não teria sido realizado

Agradecimentos

Aos orientadores, Professora Doutora Judite Freitas e Dr. António Regedor
pelo estímulo, conselhos e disponibilidade demonstradas,

Aos meus pais e manos, Américo e Paula,
pilares inabaláveis em horas atribuladas,

À amiga Ana Vilar,
pelo apoio e incentivo.

SIGLAS UTILIZADAS

ANABAD –Española de Asociaciones de Archiveros, Bibliotecarios, Arqueólogos, Museólogos y Documentalistas

APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros

BE – Biblioteca Escolar

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

CRSE – Comissão da Reforma do Sistema Educativo

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organization Nations United

PCT – Projecto curricular de Turma

PEE – Projecto Educativo de Escola

PISA – Programme International of Students Assesement

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

PTE – Plano tecnológico de Educação

PROALV – Programa Aprendizagem ao Longo da Vida

RBE – Rede Biblioteca Escolar

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE

Resumo	I
Abstract	II
Agradecimentos	IV
SIGLAS UTILIZADAS	V
INTRODUÇÃO	1
1. Quadro legal e fundamentos teóricos.....	7
1.1. Lei de bases do sistema educativo: objectivo	7
1.2. Papel da biblioteca como centro de cultura.....	10
1.3. A leitura como hábito cultural.....	15
1.4. Promoção da Leitura através do PNL, da RBE e do Manifesto das Bibliotecas Escolares da Unesco	18
2. A educação fora da sala de aula.....	25
2.1. Formação cognitiva da população escolar	27
2.2. Analfabetismo funcional	32
2.3. Ambiente sociocultural	37
2.4. PISA 2000 – desempenho dos alunos portugueses em literacia da leitura	41
2.5. Evolução até 2005	43
2.6. PISA 2009 e Programa Educação 2015	46
3. A Era da aprendizagem	53
3.1. Educação não formal	55
3.2. Aprendizagens em contextos diversificados	58
3.3. Alteração do papel do professor	61
3.4. Extensão e suporte dos programas escolares	65
3.5. Outros actores: o professor bibliotecário	71
4. A Biblioteca Escolar e os hodiernos desafios.....	81
4.1. Promoção da biblioteca escolar	86
4.1.1 Políticas de Marketing em Organizações Não Lucrativas (ONL)	89
4.2. Marketing Mix.....	94
4.2.1. Place	95
4.2.2. Price.....	99
4.2.3. Product.....	100

4.2.4. Promotion	102
4.3. Recursos e estratégias promocionais	107
4.3.1. Actividades de atracção	107
4.3.2. Actividades de aprofundamento	112
4.3.3. Recursos tecnológicos – a Web 2.0.....	114
CONCLUSÃO	120
FONTES E BIBLIOGRAFIA	127
1. Legislação.....	127
2. Programas, disposições gerais, relatórios, jornais e outros materiais afins	127
3. Estudos.....	131

GRÁFICOS, IMAGENS E QUADROS INSERIDOS NO TEXTO

Gráfico 1 - Desempenho dos alunos em literacia de leitura.....	42
Gráfico 2 - Perfil das famílias dos alunos	43
Gráfico 3 - Variação do desempenho dos alunos entre 2000 e 2009.....	47
Imagem 1 - Metas de aprendizagem para 2015	94
Quadro 1 - Capital escolar dos inquiridos em 1995.....	38
Quadro 2 - Situação profissional dos inquiridos em 2005	44
Quadro 3 - Diversidade documental dos entrevistados.....	45
Quadro 4 - Indicadores de qualidade educativa.....	49
Quadro 5 - Metas de aprendizagem para 2015	50

INTRODUÇÃO

“A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos...”

Declaração dos Direitos Humanos, art. 26, nº 2.

Professora de língua materna do ensino básico e secundário desde o ano 1987, após a conclusão da Licenciatura pela Universidade do Porto em Línguas e Literaturas Modernas (variante Português-Francês), o processo educativo assumiu-se desde sempre como uma actividade aliciante dada a riqueza extraordinária que apresenta o contacto com as novas gerações, o desafio constante de prover às suas necessidades cognitivo-analíticas e o imperativo de uma actualização contínua de saberes e de competências no sentido de acompanhar estas gerações, inseridas numa sociedade digital e tecnológica absorvente.

A evolução verificada desde então, a todos os níveis, educativo, social, familiar, é substancial e se a actualidade apresenta uma maior facilidade no acesso à informação e ao conhecimento, o correspondente acompanhamento crítico-reflexivo de tempos onde a fluidez da informação é uma constante, não se processa no grau desejado. De facto, temos vindo a assistir a um significativo desinvestimento na estruturação do pensamento, no desenvolvimento de competências essenciais como a da leitura, compreensão e interpretação de diferentes situações comunicacionais o que se reflecte, inevitavelmente, no sucesso educativo, e por inerência, no sucesso das aprendizagens escolares.

Saber ler e escrever foi, desde sempre, o meio privilegiado de acesso à informação e ao conhecimento e os detentores do saber assumem um estatuto de poder, o poder do conhecimento e do pensamento crítico, capaz de moldar o mundo. A escola surge como um espaço de formação e educação por excelência, instigadora do desenvolvimento das capacidades cognitivas, criativas e éticas dos indivíduos, o pleno desenvolvimento da sua personalidade mas a actual realidade

educativa em Portugal remete-nos para um panorama onde a iliteracia da comunicação e da informação apresenta um quadro preocupante.

Muitas vezes se apresenta como facto indesmentível a realidade de que os alunos atingem o ensino secundário e até o ensino superior sem saberem ‘ler nem escrever’, sem saberem ‘estudar nem pensar’, que a iliteracia atinge graus desesperadamente baixos para quem frequentou a escola durante tantos anos. São graves as evidentes incapacidades de domínio da leitura e da escrita reveladoras, talvez, de aprendizagens menos conseguidas e menos desenvolvidas e claramente constatadas aquando dos resultados de estudos nacionais e internacionais com particular ênfase para o programa PISA.

Estudos recentes revelam alunos com fracas competências no domínio da compreensão, interpretação e expressão comunicativa assim como sofríveis hábitos de leitura. As preocupações com este fenómeno são consideráveis e manifestam-se com o desenvolvimento políticas educativas específicas, nomeadamente através dos Programas de Português do Ensino Básico, e complementadas com a aplicação de programas de leitura lançados pelo governo como o Plano Nacional de Leitura e a Rede de Bibliotecas Escolares.

Neste contexto, o objecto de estudo desta dissertação – a questão da relação entre a biblioteca escolar e a literacia informacional -, perfila-se como crucial no actual panorama educativo haja em vista a recente regulamentação, por portaria, da função e prerrogativas do professor-bibliotecário, a quem está acometida a responsabilidade de promover o desenvolvimento nos discentes de aptidões de pesquisa, apreensão, uso e comunicação da informação, em complemento da aprendizagem em sala de aula.

Por seu lado, a actual conjuntura educativa, em que a escolaridade obrigatória se pretende prolongar até ao 12.º ano, em que o tempo dos alunos na escola se prolonga durante várias horas do dia, em que a instrução e a educação surgem como áreas complementares, é essencial repensar o processo educativo tendo em conta não só conteúdos programáticos mas, e sobretudo, a formação e integração dos alunos nas áreas dos saberes e da informação.

Integrados na dita Sociedade da Informação em que os conhecimentos e os saberes se constroem a cada minuto, em que a evolução informativa se ultrapassa a si própria a cada instante, é

necessário encarar o processo ensino-aprendizagem como um processo integrador de competências e de conhecimentos que os indivíduos apresentam e que não é de todo possível descurar. Os alunos trazem consigo as suas vivências e experiências de vida, a sua bagagem de saberes adquiridos, vastos domínios nas áreas das tecnologias da informação que pressupõem práticas e experiências que a escola acompanhará mas pouco retribuirá uma vez que os alunos, assumidos como *digital natives*, desde cedo aprenderam a usar e aplicar as tecnologias da informação nas suas vivências diárias.

As diferentes necessidades educativas, emergentes de uma nova estruturação social, caracterizada pelas novas tecnologias da informação, pelo surto da invasão comunicativa, de novas formas de produção e disseminação da informação, caracterizada, ainda, pelo estabelecimento de novas formas de relacionamento interpessoal, exigem uma abordagem diferenciada na formação cognitiva da população escolar. Urge repensar o conceito de escola, encará-la como um espaço onde dê gosto estar e aprender, onde os alunos se sintam compelidos a frequentar e a desenvolver as literacias da comunicação e da informação, onde a formação de leitores se apresente como uma necessidade e uma premência sem que isso se revista de uma imposição mas, antes, se identifique como um processo não formal de educação, aliciente e desafiador.

A Biblioteca Escolar afigura-se como um local privilegiado para auxiliar, orientar e ajudar os alunos na aquisição de competências que lhe permitam enfrentar os desafios da Sociedade da Informação e a Sociedade do Conhecimento de forma natural, hábil e capaz de corresponder à exigências de forma profícua. A Biblioteca Escolar poderá ser um motor impulsivo de captação de interesses, centro criador de cultura e de desenvolvimento das capacidades intelectuais e técnicas dos seus utilizadores. Evoluindo de um conceito de ‘armazém de livros’ para um conceito *open space* onde o documento está disponível e acessível, quer no seu formato tradicional, quer em novos formatos tecnológico-digital, a biblioteca apresenta inúmeras oportunidades de acesso à informação e ao conhecimento, múltiplas formas atractivas e sedutoras de prática de saberes e desenvolvimento de literacias que incluem a pesquisa, selecção e avaliação da informação.

Contudo, as Bibliotecas Escolares surgem, muitas vezes, subaproveitadas nas suas inúmeras potencialidades, conhecendo pouca divulgação dos seus serviços, pouca promoção do seu acervo

e dos seus recursos, pouca frequência de utilizadores sendo o seu espaço, frequentemente ocupado com actividades que pouco se relacionam com a sua missão.

Encarar a BE como um espaço atractivo, um espaço de encontro de pessoas pertencentes à comunidade educativa e partilha de saberes, de troca de experiências e desenvolvimento de ‘saberes em construção’ afigura-se urgente. Promover a BE como um espaço fundamental dentro da organização escolar, investir na sua função, dinamizar os seus serviços são áreas onde as técnicas de *marketing* se assumem indispensáveis e necessárias no sentido de transformar este espaço num centro aglutinador de interesses e práticas pedagógicas intrínsecas ao processo ensino-aprendizagem. O recém-criado estatuto de Professor Bibliotecário, e as competências inerentes à sua função, permite perspectivar uma nova pragmática na dinamização das BE, observar um novo impulso evolutivo e integrar as suas funções no amplo conceito de práticas pedagógicas de sucesso, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e humano de toda a comunidade escolar. Neste contexto, também é nosso intuito verificar possibilidades de dinamização das bibliotecas nas escolas, analisar práticas interessantes e difundir estratégias de dinamização capazes de cativar os clientes desse espaço e atrair novos utilizadores.

Baseamo-nos, como método de estudo, na apreciação de documentos oficiais que regulam o sistema educativo, na análise de estudos feitos por diferentes entidades e organizações nacionais e internacionais sobre os níveis de literacia da população escolar em Portugal assim como na análise de bibliografia especializada não só nesta área como na área de marketing e suas políticas de implementação em organizações não lucrativas, tendo em vista a dinamização de estratégias e aumento da visibilidade da biblioteca escolar enquanto centro promotor das literacias da comunicação e da informação. Deste modo, procuramos no presente trabalho proceder a um levantamento equilibrado dos estudos mais recentes nesta área de investigação, expondo de forma coerente e reflexiva as principais vertentes de análise do fenómeno da literacia e da literacia informacional, mormente em Portugal. Simetricamente, quisemos examinar os eventuais efeitos dos esforços educativos partilhados por políticos, ao procederem a reformas do sistema de ensino-aprendizagem, as dinâmicas sócio-culturais da hodierna Sociedade da Informação.

No que toca a estrutura do trabalho, no primeiro capítulo referimo-nos ao quadro legal e aos fundamentos teóricos que perspectivam a existência e importância da biblioteca escolar no

processo educativo; no capítulo seguinte analisamos o panorama nacional ao nível da literacia na leitura entre a população escolar (do 2º e 3º ciclo) a partir de dados oficiais e programas de observação específicos; no terceiro capítulo consideram-se não só os ambientes educativos indutores de desenvolvimento das competências da leitura e escrita mas ainda os múltiplos agentes que, de forma formal ou não formal, potencializam o desenvolvimento dessas competências. Finalmente, no quarto capítulo são analisadas as potencialidades da biblioteca escolar enquanto espaço não formal de desenvolvimento das literacias da informação e da comunicação, abordamos as estratégias de *marketing* como forma de promover a visibilidade interna desta organização.

CAPÍTULO I

1. Quadro legal e fundamentos teóricos

1.1. Lei de bases do sistema educativo: objectivo

“A educação é o veículo poderoso e essencial que torna possível à vida humana ser digna de ser vivida, facilitando todo um processo de justiça social, inerente a qualquer fórmula de melhoria da condição do homem.” (Simão, 1973, p.12). Enquanto Ministro da Educação, entre 1970 e 1973, Veiga Simão concebia a educação como elemento essencial à formação dos indivíduos, à construção da sua personalidade, à potencialização das suas capacidades intelectuais, culturais e sociais, atribuindo-lhe funções essenciais na construção da personalidade e na optimização das condições de vida.

Esta concepção de educação encontra eco na Lei de Bases do Sistema Educativo (doravante LBSE) quadro de referência dos objectivos e princípios de organização do sistema educativo português. A lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, revista e actualizada em 2005 (lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto) estabelece o âmbito de acção e define o sistema educativo como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” tendo em vista “o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (art. 1.º - 2). Do mesmo modo, defende que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (art. 2.º - 1), prevendo a obrigatoriedade da escolaridade dos 6 aos 15 anos, “a obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade” (art. 6.º - 4), considerando ainda que “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (art. 6.º - 1). A escolaridade obrigatória cinge-se, assim, ao ensino básico, estipulando-a na frequência efectiva dos 6 aos 15 anos de idade.

A LBSE defende, de igual modo, a promoção da “igualdade de oportunidade para ambos os sexos” (art. 3.º - alínea j), sem selectivismos nem discriminações, mas salvaguardando “o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência” tendo presente a “valorização dos diferentes saberes e culturas” (art 3.º, alínea d).

Perspectiva-se, assim, um sistema educativo abrangente, contemplando a grande pluralidade do tecido social nacional, a necessidade de instruir e orientar os indivíduos desde a mais tenra idade, inculcando-lhes conhecimento, informação, fornecendo bases necessárias à formação geral,

procurando contribuir para o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos” (art. 2.º, alínea 4), sem descurar as diferenças e saberes dos indivíduos mas procurando, sempre, a valorização da diversidade, a integração da multiplicidade cultural e pessoal de cada elemento no processo educativo. Como defende Agostinho da Silva, à criança devem ser facultados “os meios de aprender o muito que deseja saber, ou talvez, como queria o velho Platão, que deseja recordar” (2000, p. 271).

Um dos grandes objectivos da LBSE é, assim, a formação integral do indivíduo, visando a erradicação do analfabetismo / iliteracia, contemplando todos os indivíduos independentemente da idade sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um. Nesta perspectiva, a educação é encarada como um processo evolutivo não só de pendor individual mas como um todo abrangente que visa a construção de uma sociedade íntegra, desenvolvida, progressiva e acima de tudo democrática, valorizando os aspectos equitativos do direito à educação. O indivíduo não é encarado como um ser isolado, que se constrói de si e para si próprio, mas como um elemento fundamental ao progresso social, “aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões (...) capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e se empenharem na sua transformação progressista” (art. 2.º - 5). Deseja-se a formação de cidadãos pró-activos, conscientes, livres e responsáveis, autónomos, capazes de uma reflexão consciente sobre valores morais, estético-culturais e intelectuais, cidadãos essenciais a uma sociedade em permanente construção e evolução, com “capacidade para o trabalho”, detentor de formação “para a ocupação de um justo lugar na vida activa” capazes de dar “contributo ao progresso da sociedade” (art. 3.º, alínea e).

Eurico L. Pires (1987, p. 48) reportando-se ao artigo 7.º - a), que define como um dos grandes objectivos da LBSE o “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”, considera que há quatro ideias essenciais a reter:

A primeira é de que o ensino básico conduz a uma formação; segundo, que esta formação é geral e não especializada; a terceira é de que é comum e não socialmente diferenciada; finalmente que é destinada a todos os portugueses, e portanto é universal (Pires, 1987, p. 48).

Estes quatro aspectos expõem claramente os grandes campos interventivos da LBSE: formação geral comum e universal, preconizando um sistema educativo pluralista, com particular focalização nas vertentes cognitivas, sociais e democráticas da educação.

A nível da formação aposta-se basicamente no saber e no saber fazer (art. 7.º, alínea b), na articulação entre a teoria e a prática, na valorização do saber e na actualização de conhecimentos, na conjugação dos interesses e aptidões de cada um. Não se invalidam os saberes adquiridos, antes se procurarão otimizar e reforçar em contexto de ensino-aprendizagem, em constante processo evolutivo visando o prosseguimento de estudos, a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho como essenciais para o sucesso enquanto indivíduo e enquanto ser social. E nesta vertente social, a LBSE preconiza a preparação dos indivíduos para as contingências sociais, cívicas, para um “humanismo universalista e de solidariedade e cooperação” (art. 7.º, alínea f) , proporcionando “aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva” tendo em conta a promoção de “atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação” a nível da “intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (art. 7.º, alínea h).

A LBSE atribui, assim, à escola a grande responsabilidade no que concerne à *praxis* educativa. A escolaridade surge à luz de um novo paradigma: aposta-se claramente na formação dos indivíduos em detrimento da simples transmissão de conhecimentos, ideias e teorias. De simples repositório de conhecimentos a escola converte-se numa instituição onde crianças, adolescentes e jovens (até mesmo adultos, tendo em conta a educação de adultos) obtêm formação científica, técnica, cultural e social que lhes permite compreender e contextualizar-se num mundo em permanente transformação. Na visão de Delannoy “o ensino não pode continuar a ser o utensílio artesanal que era, uma vez que deixou de responder às necessidades sociais, pedagógicas e psicológicas expressas pela nova sociedade escolar” (1983, p. 17).

Essa formação não se restringe, única e exclusivamente, ao contexto de sala de aula. Não contempla apenas o processo ensino-aprendizagem no seu contexto mais directo, visível numa inter-relação docente-discente, numa explanação, discussão, partilha e interiorização de conhecimentos. Consiste numa formação muito mais vasta, numa formação englobante, integrada em toda uma estrutura educativa que contempla apoios e complementos educativos, recursos físicos e recursos educativos.

As actividades e medidas de apoio e complemento educativos visam “contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar” com aplicação “prioritária na escolaridade obrigatória” (art. 27 – 1, 2). Estas medidas de apoio e complemento educativo pressupõem todo um conjunto de soluções possíveis de aplicação na superação das dificuldades detectadas aos alunos, perspectivando a possibilidade de pôr em prática múltiplas actividades extra-curriculares, numa perspectiva tanto disciplinar como interdisciplinar e transdisciplinar, que poderão funcionar como complemento das actividades lectivas dos alunos. À escola caberá a tarefa de disponibilizar os recursos materiais e humanos necessários assim como as condições físicas para que tal processo obtenha o sucesso pretendido.

1.2. Papel da biblioteca como centro de cultura

Apesar da multiplicidade de recursos educativos passíveis de utilização, a LBSE dá especial ênfase a certos aspectos dos quais se destacam “as bibliotecas e mediatecas escolares” (art. 44, ponto 2, alínea b). Integrada num sistema educativo que prevê “uma formação geral comum a todos os portugueses que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (art. 7.º, alínea a) a biblioteca escolar (doravante BE) assume um papel de capital importância neste domínio ao promover práticas de aproximação ao conhecimento e de contacto com múltiplas formas de adquirir vários saberes. Local privilegiado de encontro e centro de partilha, a BE possibilita aprendizagens direccionadas aos interesses dos seus utilizadores, que de uma forma voluntária e interessada vão à descoberta de assuntos e temáticas relacionadas com as suas necessidades de aprendizagem. Espaço de liberdade e de autonomia, permite o desenvolvimento integral dos seus utilizadores indo de encontro ao que postula o artigo 2.º, ponto 4 da LBSE, o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”.

Estando o processo ensino-aprendizagem muitas vezes limitado ao espaço exíguo de uma sala de aula, a LBSE contempla muito mais que a simples transmissão de conhecimentos e partilha de saberes ao estabelecer a “liberdade de aprender e de ensinar” (art. 2.º- 3). Perspectivando o ensino como o exercício de liberdade no acto de se formar e informar, a BE surge como um meio potencializador de aprendizagens multidisciplinares, um espaço onde a obrigatoriedade de cumprimento de programas não impera, onde os interesses dos alunos se podem manifestar,

desenvolver e expandir sem o horizonte aterrador de um processo avaliativo, balizando a capacidade de aquisição, assimilação e aplicação de conteúdos disciplinares. Almeida (1998) vai mais longe ao referir que parte de desinvestimento dos alunos na escola e na formação científica advém do facto dos discentes não encontrarem motivação que vá de encontro às suas expectativas e aos seus centros de interesse e que a desistência em relação ao processo educativo verificada por parte de alguns alunos se prende com actividades e objectivos diversos dos académicos.

A Biblioteca pode revelar-se fundamental na mudança de posturas e atitudes ao manifestar-se como um espaço de optimização de conhecimentos, um espaço conciliador entre os divergentes saberes dos indivíduos e a interiorização de novos conhecimentos e práticas promotoras do sucesso e do progresso de cada um. Capacitar os alunos de habilidades que lhes permitam usufruir deste espaço de forma profícua e eficaz é uma tarefa fundamental do responsável pela BE. A biblioteca assume, assim, um estatuto de centro de recursos (humanos, materiais e multimediáticos) essencial à aprendizagem nos dias de hoje; por isso dizemos que a biblioteca, enquanto unidade de informação, é uma mais-valia no crescimento cognitivo dos seus utilizadores. As aprendizagens revestem-se de múltiplos aspectos que passam pela localização, interpretação e utilização da informação, desenvolvem saberes e possibilitam a adequação de decisões e opções mais ajustadas ao contexto específico de cada um.

Numa sociedade da informação as múltiplas vertentes em que esta se processa e transmite permitem uma disponibilidade quase ilimitada das fontes de informação através não só do suporte material e escrito, como através do suporte virtual e multimédia, tecnologias em que assenta o novo paradigma social. Esta sociedade da informação corresponde “a uma sociedade cujo funcionamento recorre crescentemente a redes digitais de informação”, como claramente é enunciado no *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal* (MSI, 1997, p. 9). Na verdade, a evolução tecnológica verificada dos últimos anos permitiu um rápido e eficaz acesso à informação, um disseminar de experiências e de partilha de notícias incessante, transformando o mundo territorial, tradicional e culturalmente separado por fronteiras numa “aldeia global”, conceito criado por Herbert Marshall McLuhan nos anos 60 do século XX, que traduz a noção de um novo mundo caracterizado pelo desenvolvimento, facilidade e rapidez no uso das tecnologias de informação e de comunicação. É esta evolução das novas tecnologias, do audiovisual, da

internet que vai contribuir irremediavelmente para uma sociedade assente num novo paradigma comunicativo com implicações em todas as áreas do seu desenvolvimento, nomeadamente no

social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais (MSI, 1997, p. 5).

A ideia de que o progresso tecnológico tem consequências imediatas na sociedade é corroborada pela UNESCO quando, num estudo referente à sociedade do conhecimento, apresenta uma distinção entre os dois conceitos “la noción de sociedad de la informacion se basa en los progresos tecnológicos [...] el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas” (2005, p. 17).

Visivelmente distintas estas concepções, a sociedade da informação marcada pela difusão a larga escala da mesma, num processo transmissivo unidireccional, acabará por se revelar fundamental na formação de uma sociedade do conhecimento, assente na transformação dessa informação em saber. Porque informar não significa saber, a informação não é equivalente a conhecimento. Uma possibilita a outra, a informação enquanto recurso básico que capacita os indivíduos a utilizá-la para a transformar em conhecimento, num processo de análise e reflexão e posterior produção de saberes. Porat refere a informação como “dados que foram organizados e comunicados” e Bell considera o conhecimento como “um conjunto de declarações organizadas sobre factos ou ideias, apresentando um julgamento ponderado ou resultado experimental” (*cit. in* Castells, 2002, p. 20). A sociedade do conhecimento caracteriza-se, assim, pela apresentação de um espírito crítico, pela capacidade de distinguir o importante e o essencial do redundante, o útil do supérfluo. Castells apresenta como o grande desafio a “integração da capacidade de processamento da informação e geração de conhecimento em cada um de nós” (2002, p. 319). Obter a informação, independentemente do suporte em que se apresenta, em formato papel ou armazenada digitalmente, trabalhá-la, relacioná-la, utilizá-la para produzir novos conhecimentos apresenta-se como o processo necessário na transformação de uma sociedade noutra, sábia e instruída, com competências nas literacias da comunicação e da informação.

Neste âmbito a biblioteca pode assumir-se como a ponte que permite utilizar a informação para produzir conhecimento. Ao apresentar-se como um espaço com inúmeras possibilidades de aceder e utilizar a informação, disponibilizando múltiplos recursos e meios, a biblioteca escolar assume-se como um local privilegiado para dotar os utilizadores de competências fundamentais como o saber ler, saber procurar e saber seleccionar informação. Calixto afirma que “à biblioteca de uma escola já não pode ser atribuído um papel marginal, secundário, de adorno ou puro entretenimento. Ela será um verdadeiro centro de informação e documentação bem no centro de uma prática pedagógica baseada na pesquisa para a autonomia” (1996, p. 27).

O documento escrito não é, actualmente, e inserido nesta sociedade do conhecimento, o único meio de transmissão de saberes. O documento escrito passou a ser apenas um dos múltiplos formatos de divulgação de informação. A televisão, a rádio, a internet assumem-se como recursos atractivos e estimulantes de acesso aos saberes dando resposta às necessidades dos utilizadores que se inserem na denominada *net generation*. A biblioteca escolar “introduz a pluralidade de documentos e suportes na vida escolar sendo um vector fundamental no contacto com a actual sociedade de informação; permite inovar no modelo ensino-aprendizagem” (Marques, 2003, p. 4). A pluralidade de suportes seduz e atrai os utilizadores, contribuindo para criação de hábitos de leitura(s), para o desenvolvimento do espírito de curiosidade e a capacidade de pesquisa de informação, para a aquisição de saberes que lhes permitam assumir-se como seres críticos e autónomos, quer no manuseamento da informação quer na capacidade de selecção, compreensão e espírito crítico face à galopante invasão informativa que acontece a cada minuto.

No Currículo Nacional do Ensino Básico podemos encontrar definidas como competências essenciais o uso correcto da “língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” além da adequação de “linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico” (2001, p. 2) para que os indivíduos se possam expressar de forma capaz. E se o espaço aula, dadas as características programáticas inerentes e específicas às diferentes matérias, muitas vezes limita a possibilidade dos alunos adquirirem conhecimentos e expandirem saberes que extrapolam os programas, a biblioteca pode assumir largamente o papel empreendedor e explorador dos múltiplos aspectos que possam interessar o público escolar.

Sobrino defende que “sino la gente acude a las bibliotecas no es por estar interesada en el libro por su aspecto exterior, por ser um objeto bello y valioso, sino por ser un instrumento para

satisfacer una serie de apetencias” e aponta à biblioteca três funções essenciais como sendo “informativas, recreativas e formativas, aunque es raro que la lectura se haga con un solo fin e se obtenga de ella un solo provecho. El lector se puede divertir al informarse o formarse e se puede informar o formar al leer por puro entretenimiento.” (1998, p. 325).

A par da leitura como fonte de conhecimento, de reforço e desenvolvimento de competências cognitivas, são apontados aspectos tão básicos e essenciais como o lazer e o prazer. Porque ler deve ser, acima de tudo, um prazer e se a BE se apresentar como um complemento e, ao mesmo tempo, uma alternativa à obrigatoriedade de aquisição de conhecimentos imposta pelos currículos, verifica-se a sua dupla função: informar e formar. A biblioteca possibilita não só o acesso ao conhecimento, promovendo a integração da informação no currículo escolar ao facilitar o seu alargamento e a sua compreensão, como se assume como um espaço lúdico e criativo, permitindo uma utilização profícua dos tempos de lazer e recreação.

A função informativa na perspectiva de Sobrino “perfecciona la enseñanza recibida en los centros docentes e actualiza los conocimientos profesionales” (1998, p. 327) mas contrapõem o facto de para o homem a distração ser uma necessidade verificando-se nos indivíduos uma “espécie de catarsis que es para muchos la literatura puramente recreativa” (1998, p. 326). Ao mesmo tempo, a leitura formativa será “una de las maneras más nobles de emplear el tiempo libre, que asi se convierte en ocio positivo” (1998, p. 327). Comungando do mesmo pensamento, e em tom claramente irónico, Argüelles explana sobre o poder da leitura e as consequências daí advindas “brincando” com o facto de a leitura ser considerada como uma actividade de gente desocupada: “ leer es un asunto peligroso, pues quien sea sorprendido leyendo tendrá que dar una buena explicación para demostrar que no estaba perdiendo miserablemente el tiempo” (2003, p. 30).

Geneviève Patte defende, de igual modo, a Biblioteca como “lieu de loisir culturel”, local onde as actividades devem ir de encontro ao “plaisir du texte” que sejam capazes de responder “à la curiosité et à l’attente des enfants” (1993, p. 107). Local de oportunidades educativas e, ao mesmo tempo, espaço de lazer, possibilitador de desenvolvimentos de competências plurais, a BE providencia, da mesma forma, à “melhoria da qualidade de ensino” facilitando a “auto-instrução e a educação permanente” (Delannoy, 1983, p. 11) indo de encontro ao estipulado na LBSE (art. 7.º alínea l) que prevê “uma constante actualização de conhecimentos”.

Local de educação, de cultura e de lazer por excelência, a BE afirma-se como um pólo aglutinador de recursos adequados ao desenvolvimento de um conjunto de práticas e promotora de novos contextos de aprendizagem e de preparação para os desafios de uma sociedade onde a competitividade e os níveis de exigências são desafios constantes. Os tempos exigem movimento, desenvolvimento e capacidade de adaptação, impõem dinamismo e acção; quem se deixa estagnar, quem se deixa ficar para trás perde as possibilidades de concorrer com outros na mesma proporção e ao mesmo nível, tanto no domínio sócio-cultural como no mercado de emprego. Em tempos em que a evolução se processa ao segundo, em que os desafios de gestão do conhecimento e o domínio de competências básicas como o saber ler, compreender, comunicar são fundamentais para a integração e o sucesso do indivíduo, a BE pode ser a ponte entre a realidade escolar e o mundo do trabalho que os jovens irão, no futuro, integrar. A BE em associação/ colaboração com a escola (educação formal) deve possibilitar a aquisição das competências essenciais à aprendizagem ao longo da vida, que permitam uma gradual inserção no mundo do trabalho. Aliás, o acesso à informação “é importante porque as capacidades de informação, leitura e literacia, são fundamentais para as oportunidades na vida” como defende Bob Usherwood (1999, p. 33).

1.3. A leitura como hábito cultural

Como temos vindo a comprovar, ler assume funções que vão muito além da descodificação da palavra. Tanto o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (1997, p. 407) como o *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* (2003, vol. II, p. 2260) apontam a mesma etimologia para o termo ler: do latim *legere*, além da significação imediata, o termo abrangia conceitos como *colher, espiar, reconhecer traços, tomar* ou até *roubar*. Esta abrangência permite-nos encarar a leitura como algo que ultrapassa a simples assimilação de ideias e conteúdos. Antes de mais, a leitura assemelha-se a um acto de espionagem, a uma tentativa de descoberta de sentidos, de obtenção de informação; isso implicará forçosamente a apropriação de nexos, o ‘roubo’ de espaços criativos, o apoderar-se das escolhas e de significados de um autor. Essa posse reverte-se num crescendo cognitivo, provocador de mudanças e de desenvolvimento cultural dos indivíduos. A leitura torna-se, deste modo, um acto de transformação, de ‘reinvenção’ da realidade, de revelação de sentidos de universos múltiplos, de ampliação do nosso mundo pessoal. Na visão de Arguelles “La lectura, en su concepcion mas humilde y sincera... puede formarnos y transformarnos” (2003, p. 102).

À BE atribuem-se papéis centrais em domínios fundamentais como a aprendizagem da leitura, o desenvolvimento do prazer e do hábito de ler, a capacidade de seleccionar, analisar e reflectir sobre a informação assim como o desenvolvimento de métodos de investigação e de estudo. Segundo Amato e Garcia “a biblioteca oferece um ambiente carregado de motivações” perspectivando-se como o “local por excelência onde a criança aprende a gostar de ler, a se auto-expressar, a se educar” (1989, p.14). Na mesma linha de pensamento, a leitura para Elvira Santos

passa então a ser considerada como um instrumento precioso e indispensável ao indivíduo que se quer activo, participante e útil à sociedade. Ler torna-se um meio privilegiado de se ter acesso ao saber, teórico e prático e de se conquistar autonomia na aprendizagem, vista agora como um processo dinâmico e sempre inacabado. (2000, p. 21)

Ler afigura-se uma actividade de enriquecimento intelectual e de descoberta, um processo de crescimento e de compreensão do mundo e das circunstâncias contextualizadas em determinado espaço e tempo. Ler será uma das formas de se integrar social e culturalmente num mundo de tradições e de evolução constante, processo incessante de aquisição de novas formas de ser, estar e pensar.

Savater defende que ler é fundamental, que a leitura é uma janela para o mundo, propiciadora de novas perspectivas reflexivas e críticas. Ler é uma actividade de descoberta, estimulante e criativa que nos caracteriza como seres pensantes e culturais.

Hay que leer para abrir-se al mundo, para hacernos más humanos, para aprender lo desconocido, para aumentar nuestro espíritu crítico, para no dejarnos entontecer por la television, para mejor distinguirnos de los chimpancés que tanto se nos parecen (2007, p. 35).

Fonte inesgotável de conhecimento e informações, o livro permite abolir as limitações intelectuais ao apresentar factos concretos e específicos, quer do domínio técnico quer do domínio científico e, ao mesmo tempo, propor situações inusitadas, despertando a imaginação e a mente. Daniel Sampaio, referindo-se à importância da leitura afirma que “o livro faz-nos pensar, imaginar, ser protagonistas da própria história” (PNL, 2007, vídeo). A identificação e assunção de vivências, atitudes, valores, a defesa ou crítica de posturas, transgressões ou regras impostas, a simpatia ou rejeição por personagens e situações permitem desenvolver aspectos da personalidade dos leitores, reforçando conceitos, fortalecendo ideias e opiniões, consolidando

saberes. Teresa Gouveia defende que a leitura “altera a visão do mundo conhecido, transformamos, faz crescer, torna uma vida enriquecida, faz-nos maiores” (PNL, 2007, vídeo). Marcel Proust, por seu lado, atribui à leitura o papel fecundador da criação da personalidade dos indivíduos, o grande impulsionador da imaginação e da consciência: “Enquanto a leitura for para nós iniciadora cujas chaves mágicas nos abrem no fundo de nós próprios a porta das habitações onde não teríamos conseguido penetrar, o papel dela na nossa vida será salutar” (2003 p. 41).

Ler torna-se sinónimo de aculturação e de transformação, de adaptação e mudança, de evolução. Possibilitando um novo olhar sobre a sociedade e o mundo, o leitor evolui numa espiral de conhecimento que, como postula José Tavares lhe permitirá assumir-se como um “novo cidadão que emerge do anterior no interior de uma espiral do desenvolvimento e do progresso humano” (1998, p. 23). Através da leitura se combate as trevas do conhecimento, se lida com a ignorância e se alcança patamares superiores de compreensão e tolerância,

se refuerza la convivência comunitaria al conocer el lector mejor los valores, las creencias, y los mitos que caracterizan a la sociedad a la que pertenece, y al desaparecer los estereotipos y prejuicios sobre las ideas de los demás, que son consecuencia de la ignorancia y de la falta de información (Sobrino, 1988, p. 329).

O conhecimento e valorização da própria identidade e da cultura em que se integra, a aquisição de uma consciência cívica e consequente desenvolvimento do espírito de cidadania são aspectos intrínsecos ao processo da leitura afigurando-se este acto como indutor da transformação das consciências e das atitudes dos indivíduos. O Plano Nacional de Leitura (doravante PNL), projecto assumido como uma prioridade política, lançado em 2006, da responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Cultura é incisivo quanto à necessidade imperiosa de se dominar a leitura uma vez que é

Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios, é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo (PNL, 2006, s/p).

Leonor Cadório sustenta que “a leitura não deixa incólume o ser humano” (2001, p. 7) e dá mesmo exemplos de como a leitura exerce uma influência extraordinária na atitude de várias personagens de ficção como a Luízinha de *O Primo Basílio*, de Eça, influenciada pela leitura de

A Dama das Camélias; O Velho que Lia Romances de Amor, de Sepúlveda, personagem singular pelas leituras realizadas; Agustina no filme *Vale Abraão* de Manuel de Oliveira ao afirmar que “a leitura torna as mulheres perigosas”. Henry Miller, depois de ter lido Isaac Waker, ficou com a sensação de uma obscuridade lúgubre, no mal, na crueldade e no tédio” atingindo uma “aversão profunda e mistérios a tudo o que é inglês” (2004, p. 53), sensação reforçada pelas leituras de Charles Dickens. Num campo mais prosaico, confessava um colega de profissão que a sua antipatia pelo meio campestre/aldeão se deve à leitura do romance de Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, em parte pela descrição da atmosfera coscuvilheira e maledicente da pequena cidade de Verrières.

Ler afirma-se como um acto produtivo, dinâmico, possibilitador do incremento do espírito crítico, reflexivo e argumentativo do leitor; é um acto criativo, permanente exercício da imaginação. Ler é nada mais que um exercício de crescimento, uma prática estimulante e desafiadora de novas conquistas, de novos caminhos que levam o leitor a questionar (-se), a enriquecer-se a nível científico, ficcional, cultural. “A leitura continua a ser, todos o conhecem, a actividade cultural da qual dependem todas as outras... Mas também é evidente que as práticas culturais devem ser livres – não se impõe ou decreta a leitura como actividade obrigatória” (Nunes, 1996, p. 300).

1.4. Promoção da Leitura através do PNL, da RBE e do Manifesto das Bibliotecas Escolares da Unesco

A promoção da leitura e dos hábitos de leitura dos portugueses tem sido uma preocupação de várias entidades governamentais e culturais, visível na emergente necessidade de legislar e estabelecer programas de incentivo e divulgação de leituras. O Plano Nacional de Leitura, já anteriormente mencionado, e a criação de uma Rede de Bibliotecas Escolares (doravante RBE) surgem como resposta à constatação dos fracos níveis de domínio da leitura “da população em geral e em particular dos jovens” (PNL, 2006, p. 2), verificados após os resultados obtidos em vários estudos nacionais e internacionais nos últimos anos.

A preocupação com a promoção da leitura e a necessidade de “elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus” (PNL, 2006, p. 1) apresenta-se

como uma questão merecedora de reflexão e conseqüente elaboração de medidas específicas perspectivando a formação de indivíduos com

níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura (PNL, 2006, p. 2).

Não só as obras literárias estão contempladas nestas políticas como se pretende alargar a leitura a toda e qualquer forma de informação, em formatos variados, em linguagens múltiplas, com a criação de “oportunidades de leitura e contacto com os livros” (PNL, 2006, p. 2) em espaços considerados convencionais, como as bibliotecas, ou em espaços não convencionais, de modo informal. Todos os momentos, todos os locais, todos os contextos possibilitadores do contacto com os livros e com a palavra escrita são aspectos a considerar e a promover. Estas preocupações são abrangentes e partilhadas por organizações internacionais como a UNESCO e a OCDE que encaram a leitura como um “alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado” (PNL, 2006, s/p). A capacidade da leitura desenvolve a capacidade de selecção, triagem da informação para além da sua compreensão, numa postura de construção do conhecimento. Porque ler não é só decodificar palavras, é também compreender o seu sentido e importância, é apropriar-se do valor e conteúdo informativo, verificar a sua autenticidade, genuidade e cientificidade para se atingirem patamares mais elevados, nomeadamente a de produção de conhecimento. Isabel Pires de Lima, Ministra da Cultura à altura, no seu discurso de apresentação do Plano Nacional de Leitura, afirma que

Há muito que Ler é sinónimo de Saber. Mas hoje temos plena consciência que Ler é também uma forma de Poder. Porque o conhecimento, no mundo em que vivemos se tornou bem vital, alavanca do progresso pessoal e social, uma espécie de chave mestra que nos abre muitas portas, muitos caminhos. Falamos de um poder que é força construtiva (Lima, 2006, s/p).

Neste sentido propõe-se o PNL, entre outros objectivos, “valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos” contemplando neste domínio o reforço da “cooperação e a conjugação de esforços entre a escola, a família, as bibliotecas e outras organizações sociais” além de prever a utilização das “novas tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro, estimular a diversificação das actividades de

leitura e a informação sobre livros e autores” (PNL, 2006, p. 3-4). Solicita-se a participação activa de todos os agentes educativos, não só a escola enquanto elemento fundamental na instrução e no conhecimento dos indivíduos, mas igualmente, de modo informal, com o apoio e colaboração da família e de organizações culturais. E dadas as características da sociedade da informação em que nos encontramos, as novas tecnologias são de igual modo contempladas extravasando a leitura para formatos mais actuais e aliciantes.

A necessidade de promover os hábitos de leitura e respectiva dinamização no seio da população portuguesa encontra-se também evidenciada no Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95, de 29 de Dezembro que defende a necessidade de desenvolver as bibliotecas escolares “integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública”. Esta decisão, da responsabilidade dos Ministérios da Educação e da Cultura, reflecte a necessidade de desenvolver nos alunos competências de leitura e as bibliotecas escolares apresentam-se como um dos recursos importantes na disseminação de práticas e implementação de projectos que funcionem como um estímulo para a frequência destes espaços e consequente criação de hábitos de leitura na população escolar. No sentido de “estudar e propor medidas neste domínio” (Veiga *et al.*, 1996, p. 7) foi criado um grupo de trabalho, coordenado por Isabel Veiga que, após um diagnóstico da situação das bibliotecas escolares em Portugal, procederam à apresentação de um documento, o Relatório Síntese *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, onde se estabelecem linhas de orientação e se indica um programa de lançamento da rede de bibliotecas nas escolas portuguesas. Isabel Veiga (*et al.*) apresenta a biblioteca como um recurso fundamental do processo educativo e à biblioteca escolar são reconhecidas funções tão importantes como

(i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística (Veiga *et al.*, 1996, p. 15).

Visivelmente se aposta na promoção da leitura como meio por excelência de aprendizagem e acesso ao conhecimento, como veículo essencial no domínio de competências de compreensão e sistematização da informação, expressão e postura crítica perante os contextos situacionais. Dotar os indivíduos do poder de ler, como defende Isabel Lima (2006, s/p) será a maneira mais eficaz de se combater a iliteracia, frente de batalha em que é preciso investir, combater e vencer

nas suas várias vertentes. Tanto o PNL como a RBE pretendem ser uma resposta à necessidade sobre práticas culturais e de educação, domínios comumente relacionados com a realidade escolar, uma vez perspectivadas as suas funções educativas e sociais.

Ao proporcionar o acesso à livre informação, ao contacto com o conhecimento, a escola e, por extensão, a biblioteca escolar, enquanto “centro de iniciativas, inseridas na vida pedagógica” (Veiga *et al.*, 1996, p. 9) apresenta-se não só como um meio para aquisição de competências mas, fundamentalmente, como um “potencial para a formação de profissionais e cidadãos capazes de responder aos desafios e oportunidades inscritas numa sociedade do conhecimento”, nas palavras de Maria de Lurdes Rodrigues, anterior Ministra da Educação, aquando da sua comunicação no *Seminário Internacional sobre Bibliotecas Escolares* (2006, p. 2).

A RBE e o PNL revelam-se como programas fundamentais para que o combate à iliteracia possibilite a aquisição de competências e dote os indivíduos de ferramentas importantes para os desafios da sociedade moderna. A iliteracia acelerada a que se assiste actualmente manifesta-se como um travão ao desenvolvimento plural não só de uma das partes (o indivíduo) mas de um todo social. A aprendizagem da leitura, o domínio dessa competência e a aquisição de hábitos da mesma são aspectos relevantes indicados no programa da RBE no sentido de contribuir para um aumento da proficiência nos vários domínios do saber.

Estas preocupações e reflexões vão de encontro às considerações e recomendações de instituições internacionais como a UNESCO e, num âmbito europeu, o Conselho da Europa tendo em conta o desenvolvimento e implementação de práticas de literacia conducentes a formação integral dos indivíduos. As Directrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares (2006) apontam como um dos principais objectivos a atingir o aumento da “literacia da informação para todos, desenvolvida e adoptada gradualmente ao longo do sistema educativos” assim como a “ampla difusão da informação e do conhecimento entre todos os grupos de estudantes” (2006, p. 16). Implica os professores nesse processo que devem desenvolver “ nos alunos a curiosidade e educando-os para serem utilizadores de informação críticos e criativos” (2006, p. 18). Pretende-se nesta tarefa de promoção da literacia um trabalho conjunto entre todos os agentes educativos embora a biblioteca escolar se apresente como proporcionadora de

informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis (2006, p. 1).

Aliás, este conceito de aprendizagem ao longo da vida é algo comum a todos os projectos que pretendem promover a leitura e a(s) literacias. Maria de Lurdes Rodrigues fala de uma “escola a tempo inteiro”, rejeitando a ideia de um horário escolar mais preenchido com matérias e conteúdos disciplinares, antes um espaço “com novas valências e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento” (2006, p. 2).

O espírito da formação e da educação como sendo algo essencial, constante e ininterrupto na vida dos cidadãos, é também uma preocupação que encontra eco nas Iniciativas Comunitárias Europeias, do Parlamento Europeu e do Conselho, com a criação de um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida (PROALV), encarado como uma mais-valia numa “sociedade avançada do conhecimento, caracterizada por um desenvolvimento económico sustentável, empregos mais numerosos e melhores e coesão social acrescida” (2006, p. 2), e que abarca projectos globais e abrangentes como Projectos Escolares Comenius, Programa Erasmus, Programa Leonardo da Vinci e Programa Grundtvig. Apresenta como um dos objectivos principais o “desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e promover elevados níveis de desempenho” (2006, p. 4) definindo como níveis de referência “a capacidade de leitura ... a participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida” (2006, p. 5). Esta aprendizagem não se apresenta confinada a um ensino formal de educação, antes se encara como “qualquer forma de ensino geral, de educação e formação profissionais, de educação não formal e de aprendizagem informal seguida ao longo da vida, que permita melhorar os conhecimentos, aptidões e competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional” (2006, p. 6).

Enquadrada num conceito evolutivo de escola e do processo ensino-aprendizagem, assumindo-se como parceira das várias estruturas escolares, um recurso educativo não formal, à BE é atribuído um papel fundamental na “organização pedagógica da escola”, nas vertentes das actividades culturais e informativas o que se revelará essencial no nível do desempenho dos alunos. De facto, o acesso a múltiplas formas de conhecimento em distintas formas de acesso e a possibilidade de praticar a leitura através das mais variadas ferramentas permitem aos indivíduos familiarizar-se, interessar-se, adquirir e produzir informação. O próprio PNL prevê a recorrência às novas

“tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro, estimular a diversificação das actividades de leitura e a informação sobre livros e autores” (2006, p. 4) tal como a RBE ao indicar a possibilidade das bibliotecas escolares permitirem aos alunos a descoberta do “prazer de ler e de se informarem recorrendo a fontes documentais disponíveis nos mais variados tipos de suportes” (Veiga *et al.*, 1996, p. 9).

Mas esta adaptabilidade às modalidades de acção educativa enquadra-se num processo mais global, considerando que a comunidade educativa não pode ser encarada isoladamente, distanciada de um contexto sócio-cultural específico de onde os seus membros são oriundos. É primordial ter em conta toda a heterogeneidade cultural e vivencial dos actores neste processo, assim como a consciencialização da diversidade dos meios sociais, as especificidades de grupos distintos tal como os gostos e pré-requisitos apresentados. O PNL prevê, inclusive, o reforço da “cooperação e conjugação de esforços entre a escola, a família, as bibliotecas e outras organizações sociais” (1996, p. 3) estabelecendo uma ligação estreita entre a comunidade civil e a comunidade educativa. Do mesmo modo a RBE indica a transformação da biblioteca num “centro de iniciativas, inseridas na vida pedagógica da escola e aberto à comunidade local” (1996, p. 9).

E se a escola, como afirma Estrela é “um agente social que, por delegação da comunidade, é encarregado do desempenho de uma função educativa específica junto de um grupo de jovens” (1994, p. 30) ela terá, inequivocamente, um papel essencial na recuperação dos conhecimentos vivenciais da realidade de cada um, na sua adaptação e integração nos novos conteúdos, mais científicos e informativos. Estabelecendo uma relação empírica entre todos os actores recuperam-se as vastas aprendizagens informais dos indivíduos otimizando-se um processo que se quer “aberto” e inovador, profícuo e de sucesso.

CAPÍTULO II

2. A educação fora da sala de aula

A escola desempenha um papel fundamental na educação da população, é um dos espaços indispensáveis à formação dos indivíduos, centro irradiador de conhecimento, de cultura, de renovação cognitiva tendo sempre presente que o processo educativo contempla múltiplas funções que se podem aglutinar em duas grandes vertentes, a vertente pessoal e a vertente social. De facto, intrinsecamente ligadas, seria um absurdo delimitarmo-nos apenas a um destes aspectos quando a preparação dos indivíduos para o viver em colectividade e espírito de cidadania, para o exercício de uma actividade profissional e uma aceção de valores e atitudes é indissociável do seu desenvolvimento integral enquanto pessoa e enquanto cidadã.

Tendo em conta que educar é “dar (a alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento da sua personalidade” (Houaiss, 2003, vol. II, p.1427) a educação conhece o seu processo desde o princípio do Ser, desde o momento inicial da existência, perspectivando um *continuum* ao longo da vida, abrangendo conceitos como formação, informação, aperfeiçoamento, evolução. E se à partida cada conceito contempla em si concretizações específicas, se cada um separadamente encerra contextualizações diversificadas, todos contribuem para um objectivo final, o de capacitar os indivíduos de competências e conhecimentos que lhe permitam viver em sociedade mas ao mesmo tempo distinguindo-se como um ser único, um ser autónomo, crítico-reflexivo, capaz de um estar e agir identificador da sua personalidade.

Jacques Delors, no seu Relatório sobre a Educação para o Século XXI, aponta à educação quatro pilares fundamentais, considerando o processo como um todo indissociável de aspectos como o “aprender a viver juntos”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e o “aprender a ser”. Atribui ao processo educativo o desenvolvimento integral dos indivíduos reconhecendo-lhe não só a promoção da cultura geral, implícita no aprender a conhecer, como o desenvolvimento dos conhecimentos acerca dos outros numa postura de compreensão e respeito pelo pluralismo (aprender a viver juntos), a aquisição de competências que permita aos indivíduos a qualificação para uma prática profissional e múltiplas experiências sociais (aprender a fazer) e, ainda, o desenvolvimento da autonomia, capacidade de reflexão e responsabilidade pessoal (aprender a ser) (Delors, 2003, p.19-20).

A finalidade da educação aponta, assim, para o desenvolvimento das aptidões de cada um, a formulação de juízos e ideias e a conseqüente adopção de comportamentos em conformidade com as situações vivenciadas, num processo gradativo e de permanente actualização e renovação.

Nesta continuidade (in)formativa ao longo da vida, são múltiplos os agentes que se revelam figuras centrais na sua implementação: dando primazia à família no seio da qual tudo se inicia, tudo converge e tudo desemboca, a educação acontece a cada segundo, a cada instante, ampliando-se em momentos, através de meios e intermediários, concretizando-se em situações precisas ou imateriais, em espaços concretos ou virtuais, não se confinando a delimitações restritivas mas ocorrendo numa constante interacção com o(s) Outro(s).

A família assegura a base de toda e qualquer educação, estabelecendo o equilíbrio entre o afectivo e o cognitivo, proporcionando a assimilação de valores e promovendo práticas diversas de aprendizagens. A sua função é essencial na formação e desenvolvimento integral dos seres, desde as primeiras aprendizagens à transmissão de valores capacidade de reflectir e agir. Herdeira e detentora de conhecimentos e recursos legados ancestralmente, a família vem sendo considerada um núcleo fundamental onde o saber feito e os conhecimentos adquiridos vêm de encontro aos pressupostos das teorias construtivistas que valorizam a *reestruturação de saberes anteriores*. A família já não é vista como

uma tábua rasa onde se vêm imprimir mecanicamente sinais exteriores, mas antes [como] uma instituição activa capaz de preservar e reproduzir estratégias adquiridas, de resistir a [essas] pressões externas, ou mesmo até capaz de agir sobre a própria mudança (Almeida, 1998, p. 8).

Mas se é na família e com a família que as bases da educação se implementam, esse processo adquire maior amplitude e expansão quando a criança entra no mundo escolar.

Falar de educação é também falar de escola, é associar o acto educativo a aprendizagens, a aquisição de informação mais abrangente e plural, é associar o conceito de instrução e de ensino a um processo mais vasto. É entrar no mundo da socialização, do conhecimento do Outro que o espaço família condiciona por se afigurar mais intimista e pessoal. A escola surge como “um espaço público no qual se podem dotar as futuras e (actuais) gerações com novos modos de pensar a construção de um mundo mais justo” (Teodoro, 2003, p. 100). É um dos espaços

privilegiados de formação e informação que complementa a bagagem cultural dos elementos que a frequentam. Quando chegam à escola, as crianças já fizeram, de modo informal, aquisições importantes nos vários domínios da educação e cabe à instituição estabelecer a ligação entre estes dois mundos, relacionando o quotidiano e experiências de cada um, a sua localidade e especificidade com as matérias de carácter mais universal e global. Nesta perspectiva, caberá à escola possibilitar aos seus elementos um crescimento maior dentro do processo de construção de saberes, dotando-os de capacidade analítico-reflexiva, espírito crítico, tendente à valorização das suas vivências anteriores, da sua cultura e da própria comunidade, formando-os em todos os planos material, cultural, intelectual e espiritual. Atingir-se-á, assim, aquilo que Augusto Cury entende por alunos fascinantes “aqueles que aprendem a desenvolver consciência crítica, a decidir o caminho que devem percorrer, a trabalhar os seus erros, a construir a tolerância, a reconhecer os seus conflitos” (2006, p. 10). Devem ser os “autores da própria história” (2006, p. 68) revelando progresso na sua linha de pensamento, na sua capacidade de observar, avaliar e agir em conformidade com as suas convicções e com as situações com que se deparam.

2.1. Formação cognitiva da população escolar

Para atingir um tal estágio de reflexão/acção, verifica-se a necessidade de um percurso pessoal, social e cognitivo baseado na partilha e vivência de experiências, na aquisição de saberes que capacitem os alunos questionar, reestruturar e reavaliar e reorganizar os conhecimentos.

Sebastiana Mendes, apoiando-se em conceitos de teóricos como Ausabel reconhece que “para que ocorra aprendizagem é necessário partir daquilo que o aluno já sabe.” (s/d, p. 1). E o aluno já sabe muito, é detentor de uma vasta bagagem cultural, adquirida em múltiplos momentos e situações, transmitida por inúmeros agentes e através de vastos recursos de que dispõe no mundo de hoje. Nas brincadeiras com os amigos, nos diálogos com os pais, no convívio com os seus pares, na interacção com vários agentes educativos, a criança vai aumentando a sua base de dados, acumulando informação e conhecimento. Morin postula que os indivíduos trazem “em si as suas multiplicidades interiores, as suas personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricas, uma poliexistência no real e no imaginário” (2002, p. 62) concebendo os indivíduos como seres ao mesmo tempo unos e plurais. Uno nas suas vivências pessoais, múltiplo nas suas experiências com os seus pares. Na conjugação dos dois planos, indissociáveis na sua dimensão educativa, o aluno assimila um vasto leque de aprendizagens que lhe possibilita crescer no

mundo do conhecimento. O contacto com experiências diferenciadas permite-lhe ampliar o seu património cognitivo, desenvolver os seus conhecimentos e consolidar aprendizagens realizadas.

Numa contemporaneidade de excessos, em que a velocidade a que se processam os acontecimentos ultrapassa a capacidade de interiorização de toda a informação veiculada, em que a satisfação das necessidades de conhecimento e espírito de curiosidade sobre as mais variadas situações se materializa numa questão de segundos, as aprendizagens sucedem-se e realizam-se instantaneamente.

A informação invade-nos as casas minuto a minuto, as notícias apresentam-se momentâneas à sua ocorrência, os últimos sucessos musicais e cinematográficos estão disponíveis em 24 h nos quatro cantos do planeta, a queda da bolsa de Nova Iorque tem um impacto avassalador na economia dos restantes países. As tecnologias de informação e os média permitem aceder rápida e eficazmente a qualquer tipo de informação e de novidades possibilitando-nos um conhecimento abrangente e global de todos os tipos de assunto, independentemente da área do saber. Citando Manuel Moran diríamos que “ todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender, a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social” (2000, p. 137).

Os novos meios de comunicação facilitam a partilha e a difusão do conhecimento formando aquilo a que Manuel Castells denomina de “sociedad rede”. “A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede” (2001, p. 17). A sociedade em rede surge, assim, directamente associada ao mundo virtual, aos novos tipos de relação estabelecidos devido à conectividade através da internet. De facto, a sociedade actual é uma sociedade globalizada onde as barreiras espaço/tempo assumem uma outra dimensão, uma dimensão reduzida, mínima, considerando que o contacto, a informação e o conhecimento estão à distância de uma tecla. A comunicação processa-se ao ritmo do segundo, os constrangimentos relacionados com a temporalidade e espacialidade esfumaram-se dando lugar à instantaneidade da comunicação.

Hoje, no mundo moderno, quase todos podemos aceder de forma rápida e fácil, aos novos instrumentos tecnológicos e cibernáuticos disponibilizados por esta ‘revolução tecnológica’. E com estes instrumentos podemos partilhar, difundir, empregar e criar informação e conhecimento. De um modo ou outro, todos temos o poder de, utilizando as ferramentas

tecnológicas disponíveis, participar directamente nesta ‘revolução’, ao partilhar as nossas experiências, os nossos conhecimentos, as nossas vivências quer pessoais quer profissionais. Na perspectiva de Manuel Castells

O que caracteriza a revolução tecnológica actual não é o carácter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, num círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos (2001, p. 36).

Apercebemo-nos, deste modo, da importância vital que o progresso tecnológico assume nas vivências do homem no mundo actual. Conceber uma sociedade informada, desenvolvida, participativa é impensável se não a relacionarmos com a presença permanente das novas tecnologias no nosso dia-a-dia. “We live, work, learn, and play in a rapidly changing communication landscape”, afirma Richard Kern (2006, p. 1).

A rápida disponibilização de informação através da televisão e internet abrange uma considerável parte dos alunos que chega à escola. A maioria dos alunos chega à escola sabendo muito, dominam conhecimentos na área das TIC, conhecimentos tecnológicos, manuseiam o computador e as ferramentas digitais com uma facilidade estonteante que supera em muito, frequentemente, o domínio dos professores nessas áreas. Estes jovens cresceram rodeados das novas tecnologias, das tecnologias da informação. Máquinas fotográficas, telemóveis 3G, MP4, computadores, acesso à internet fazem parte do seu quotidiano desde que nasceram, são parte integrante das suas vivências.

Today’s students – K through college – represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. (Prensky, 2001, p.1)

Os mais recentes processos comunicativos são rapidamente manuseados, dominados e adoptados por eles. Os avanços tecnológicos são instantaneamente assimilados, a manipulação de programas informáticos e de imagem não constitui obstáculo à sua curiosidade, apropriam-se dos últimos jogos disponibilizados no mercado em questão de segundos. O mundo em mudança não lhes traz sobressaltos; acompanham-no e adaptam-se a ele sem qualquer inibição, integram aprendizagens, revelando uma performance tecnológica notável. Crescem na era tecnológica, são fruto da sociedade da informação, vivem num ambiente digital que dominam e no qual se sentem

como peixes na água. Constituem a chamada *net generation* ou, como Prensky prefere, *digital natives*, designação atribuída a esta à geração emergente da nova sociedade da informação

What should we call these “new” students of today? Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is **Digital Natives**. Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet. (2001, p.1).

Paradoxalmente, a par do domínio das tecnologias, os alunos apresentam cada vez mais baixos níveis de literacia, no que respeita ao saber ler, saber compreender e saber interpretar, saber escrever, saber organizar o pensamento e, a partir daí, assumir uma postura crítico-reflexiva relativamente a diferentes situações e múltiplas ocorrências, sejam elas do âmbito pessoal, social, profissional e até cultural.

Vivemos tempos em que o audiovisual domina, invade os lares, as ruas, os espaços de sociabilização a um ritmo alucinante e vertiginoso. A televisão debita imagens ao segundo, as notícias são acompanhadas de imagens mais ou menos agressivas, a publicidade investe mais na representação icónica que no texto provocando no espectador uma fixação relativamente aos ícones e um alheamento em relação à informação veiculada. Enormes outdoors apelativos são sistematicamente colocados nas ruas, cheios de forma e cor, atraem a atenção dos transeuntes apostando apenas num slogan de rápida e fácil memorização, que muitas vezes peca por falta de informação. Os mais novos não ficam alheios a esta estratégia visual de rápida absorção; por isso, exigem rapidez, fórmulas rápidas e pouco trabalhosas que não lhes exijam investimento científico-reflexivo. Investe-se na sedução dos indivíduos através da imagem, muito pouco através do texto informativo. Leva-se o indivíduo a consumir através de mensagens icónicas, transformando-o num ser passivo, anulando-lhe a capacidade crítico-analítica, a assunção de uma postura interrogativa e argumentativa. Dá-se-lhes os meios e as ferramentas, não se lhes exige uma postura reflexiva, de inquietação perante a realidade exposta. A leitura é relegada para um plano secundário; a leitura implicaria compreensão e atribuição de sentidos e uma relação dinâmica entre o emissor e o receptor.

Ainda em formação de personalidade, os mais jovens são bastante permeáveis a esta característica sedutora da imagem, deixam-se deslumbrar e conquistar pelo movimento, pela cor, pelo entretenimento. São fiéis receptores de mensagens pré-fabricadas, apáticos e sem uma postura questionante. Não se lhes exige esforço, pensamento nem meditação, não se lhes pede

capacidade analítica para interrogar ou considerar as particularidades da mensagem. É um efeito tsunami: perante a vaga avassaladora da informação e da oferta, os indivíduos são submersos numa realidade pré-estabelecida, num mundo de emoções pelo olhar, que os impede de reagir e tornar-se seres pensantes e racionais. A razão é dominada pela sensação, que reclama a atenção total dos espectadores. Ana Morais, referindo Vanoye considera que esta invasão e campanha de sedução pela imagem contribui grandemente para a ‘desinformação’ e falta de preparação dos alunos relativamente à compreensão do mundo, pessoal e social.

As facilidades de uma sociedade icônica, somada à falta de tempo e motivação para ler, colocam os estudantes desinformados e despreparados para compreender e interpretar a realidade à sua volta, tanto numa visão social como profissional, posto que ela se expressa verbalmente ou através de quaisquer outras linguagens (*cit. in Ana Morais, s/d, p.1*).

A nova geração sabe muito de um determinado assunto mas muito pouco de outras áreas. As competências a nível do uso correcto da língua portuguesa “para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico, nomeadamente no ponto 3 das competências gerais previstas (CNEB, 2010, p. 15), falham consideravelmente).

Fala-se actualmente, e bastante insistentemente, numa nova categoria de analfabetos, comumente chamados de infoexcluídos, aqueles que não sabem usar as novas tecnologias, que não dominam os computadores nem as tecnologias da informação. Talvez esta constatação se aplique a uma determinada parte da população, aquela que se encontra numa fase etária mais avançada, aquela que foi apanhada pela revolução tecnológica dos últimos tempos e que não soube como se adaptar ou acompanhar os mais recentes avanços neste domínio. São os chamados *Digital Immigrants* na concepção de Prensky (2001, p. 2) os indivíduos que, não crescendo na era digital, têm uma certa dificuldade em dominar um novo vocabulário e uma nova realidade que lhes permita estabelecer comunicação com os mais novos em pé de igualdade. A velocidade a que se processa a inovação, a instantaneidade da informação dificulta uma actualização e um ajustamento às novas necessidades impostas por esta revolução tecnológica.

Contudo é inegável que os jovens da nova geração, apesar de ostentarem grande sapiência no domínio das ferramentas tecnológicas e no uso de *software* mais ou menos complicado e exigente, ultrapassando, nesta área e em larga escala, a geração adulta, demonstra deficiências

graves no que concerne ao poder de pensar e agir, de “seleccionar e organizar a informação para a transformar em conhecimento mobilizável” assim como no uso da língua materna de “forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento” (CNEB, 2001, p. 15).

2.2. Analfabetismo funcional

A era da velocidade vertiginosa apresenta destas incongruências: por um lado os indivíduos acedem a uma vasto leque de informação, possuem dados actualizados ao minuto, dominam as novas tecnologias, sabem fazer; por outro apresentam graves lacunas a nível do saber ser, a nível do discernimento, do raciocínio e, inclusive, da comunicação. E as tecnologias que deveriam estar ao serviço do crescimento do Homem contribuem para a negação da reflexão, da leitura, do diálogo, da comunhão. Não há tempo para pensar, não há tempo para questionar. O que agora é uma certeza deixa de o ser nos momentos seguintes. O “excesso de informação, somado ao desespero pelo consumo, a preocupação excessiva com a estética e a moda agravaram-se no centro consciente da memória das pessoas” levando Cury a referir-se ao *Síndrome do Pensamento Acelerado* explicando que “a edição dos eventos da vida nas sociedades modernas actuava no teatro da mente humana e modificava a velocidade de construção do pensamento e da emoção.” (2006, p. 100). Reflectir exige esforço, pensar exige tempo e calma e, utilizando as palavras de Manguel

Educar es un proceso lento e difícil, dos adjectivos que en nuestra época se han convertido en fallas en vez de en expresiones de elogio. Hoy en día parece casi imposible convencer a la mayoría de nosotros de los méritos de la lentitud e el esfuerzo deliberado. (2007, p. 33).

E se já no século XVI a velocidade a que se processava a mudança é factor de angústia para Luís de Camões que acusava dificuldade em a acompanhar, pasmando-se perante o carácter efémero das situações “E, afora este mudar-se cada dia,/ Outra mudança faz de mor espanto:/ Que não se muda já como soía.”, como assimilar os tempos modernos em que mudança acentua ainda mais o aspecto transitório e fugaz das ocorrências?

Os tempos são de desorientação: se por um lado acedemos vertiginosamente à informação, por outro lado vemo-nos à deriva perante um manancial de factos que sucedem em catadupa, sem possibilidade de discernir o elementar do acessório, a informação da contra-informação, o

fundamental do irrisório. E se na geração mais adulta ainda prevalece a herança de tempos em que a comunicação se estabelecia à volta da mesa, em que a discussão de temas era promotora de momentos de reflexão e argumentação, em que se exigia uma tomada de posição perante momentos e situações problemáticas, hoje os mais jovens não conhecem tempo de pausa para pensar perante uma sociedade em permanente mudança e que têm dificuldade em acompanhar.

E, a par da proclamada info-exclusão, assiste-se a um fenómeno mais grave, na nossa perspectiva, por se relacionar directamente com as dificuldades com que indivíduos de todas as gerações, após a frequência da escolaridade básica, encontram na compreensão, interpretação e explicitação de textos/mensagens que lhes exigem um vasto número de competências de forma a abranger a totalidade das situações comunicativas. Designado normalmente de “analfabetismo funcional” aqui se enquadram os indivíduos que apesar de revelarem competências na decifração de palavras ou frases simples e em operações básicas de matemática, se revelam inaptos a nível da interpretação, escrita e cálculo em actividades do dia-a-dia.

Definir a alfabetização simplesmente como a aptidão de decifrar palavras ou frases escritas não convém a não ser em presença de níveis de leitura extremamente baixos. Mesmo que tenham de tratar de textos muito simples, os indivíduos têm de recorrer a um grande número de aptidões, de forma a poder não só ler as mensagens mas também interpretá-las (OCDE, 1992, p. 27).

Também a Unesco perspectiva a situação de alfabetismo ao identificar como alfabetizada

... uma pessoa capaz de exercer todas as actividades para as quais a alfabetização é necessária no interesse do bom funcionamento do seu grupo e da sua comunidade, e também para lhe permitir continuar a ler, escrever e calcular com vista ao seu próprio desenvolvimento e ao do da comunidade (UNESCO, 1990, p. 1).

Saber ler e escrever não é sinónimo de domínio de competências na área da leitura e consequente desempenho em planos como o da escrita e significação de conteúdos. Conhecer os signos linguísticos e matemáticos e utilizá-los na sua forma mais básica, ou escrever o nome e realizar operações aritméticas elementares, são simples metas de decifração e descodificação. Compreender, interpretar, explicar e resolver são conceitos que implicam a utilização de competências mais vastas e aprofundadas.

Graça Pinto salienta que “a instrução obtida, não sendo praticada, posta em uso, deixa de poder considerar-se uma competência real.” (1996, p. 361) distinguindo alfabetização, “conceito que remete antes para a obtenção do saber transmitido no acto de ensinar/aprender”, de literacia “a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e cálculo” (1996, p. 360). A autora remete-nos o *Estudo Nacional de Literacia, Relatório Preliminar*, elaborado em 1995, onde se constata também a distinção de conceitos como *literacia* e *instrução formal*, considerando-se literacia como o uso das competências e não a sua mera obtenção limitado à mera instrução formal dos indivíduos. Compara ainda o relacionamento entre o conceito de literacia e *alfabetização funcional* que “equaciona precisamente as competências necessárias à execução de novas tarefas, de modo a que cada pessoa assegure o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade.” (Benavente, 1995, p. 3).

São vários os autores que conceptualizam sobre este domínio e revelam uma postura assertiva relativamente ao seu carácter distintivo. Embora se reconheça uma base comum a estes conceitos, *alfabetização* e *literacia* delimitam-se na sua especificidade significativa.

Candeias (2000) observa uma evolução entre ambos, que os distinguem a partir da segunda metade do século XX e que se prende com a democratização do ensino, o livre acesso à informação, a obrigatoriedade de frequência da escolaridade básica.

Sendo os dois termos, o de alfabetização e o de «literacia», totalmente equivalentes, a constatação, durante a segunda metade do século XX de que uma parte fundamental das populações ocidentais se encontravam totalmente escolarizada, e ainda assim denotava alguns problemas na utilização da leitura e da escrita, parece ter feito evoluir estas duas noções mais exigentes (2000, p. 210).

Reforça, assim, a distinção entre a elementar capacidade de ler e escrever e a aptidão para utilizar a informação na prática quotidiana, cujas exigências se prendem com o efectivo processamento da informação. Outros autores apontam a distinção entre conceitos definindo a alfabetização como a

condição de ser (ou não) iniciado na língua escrita, independentemente do grau de domínio que dela se tenha, o conceito de literacia adquire um significado mais vasto, referindo capacidades de utilização da língua escrita. Assim, *alfabetização* refere um conhecimento obtido, estável, enquanto literacia designa um conhecimento processual, em aberto (Martins et al, 2000, p. 13).

ou, na perspectiva de Benavente, Rosa, Costa e Ávila “o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a literacia- traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (1996, p. 4).

É evidente que o processo aqui implícito é um processo flexível e abre caminho a múltiplas possibilidades de crescimento cognitivo, dinâmico e pro-activo, exigindo aos indivíduos uma interacção constante entre o que se aprende, assimila e constrói, numa postura de construção de pensamento crítico e de reflexivo.

Organismos internacionais, como a UNESCO (2008), definem diferentes níveis de literacia enunciando a literacia da informação e a literacia da tecnologia como parte integrante de uma realidade mais abrangente: da literacia básica, que contempla a leitura e a escrita até à capacidade de articulação de conhecimento, localização e uso da informação. Baseado nestes pressupostos, Luis Gouveia (2005, p.4) refere a distinção entre três níveis de literacia, a Literacia Básica, assente no saber ler e escrever, a Literacia Funcional, que contempla o saber interpretar e compreender e a Literacia Comunicacional, abrangendo o saber negociar e colaborar o que vai de encontro ao carácter dinâmico e flexível da aquisição de competências, numa postura gradativa e evolutiva da construção do conhecimento. Se numa primeira fase o objectivo será dotar os alunos de poderes de decifração e descodificação de signos, de aprendizagem das primeiras letras e domínio da capacidade de reprodução das mesmas, essas aprendizagens consolidam-se, evoluem e atingem níveis de conhecimento que permitem a concepção e transformação de conceitos e saberes em novos conhecimentos, habilitando os indivíduos para uma postura participativa com os outros, em ambiente colaborativo, promotor do sucesso comunicacional, individual e, ao mesmo tempo social.

Esta postura encontra eco no conceito defendido pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), da responsabilidade da OCDE, ao postular que

Reading literacy includes a broad set of cognitive competencies, from basic decoding, to knowledge of words, grammar and linguistic and textual structures and features, to knowledge about the world. It also includes metacognitive competencies: the awareness of and ability to use a variety of appropriate strategies when processing texts (Pisa 2009, p. 39).

É evidente a tônica colocada na consciência que os indivíduos são parte de um todo, são elementos de pertença a um mundo onde o domínio de conhecimentos e habilidades se revelam essenciais para a plena participação nas sociedades modernas. E a leitura assume-se como uma actividade essencial para a integração social. “Um analfabeto funcional nos dias de hoje é um perdedor de uma cultura que cada vez mais implica a leitura” refere Cadório (2001, p. 34).

Nos tempos actuais, em que a comunicação se produz ininterruptamente, ao minuto, em que as exigências do domínio de técnicas de conhecimentos linguísticos são essenciais à compreensão das realidades globais, do acesso à informação e aquisição de conhecimento, afigura-se de capital importância a destreza de *skills* conducentes à optimização da compreensão e renovação dos saberes. Não dominar estas competências poderá acarretar consequências negativas não só a nível individual como profissional e até social tendo em conta que na era da informação o limitado conhecimento nestas áreas implicam dificuldades de adaptação às mudanças sócio-culturais emergentes.

O início da escolaridade será, assim, o ponto de partida para que se cimente as bases de todo o desenvolvimento cognitivo e se possibilite aos alunos a autonomia no processo da escrita, da leitura, da lógica e do cálculo. As competências da descodificação da escrita e da leitura, do raciocínio e da análise processam-se a partir da mais tenra idade, conhecendo os seus primeiros contactos aquando do ingresso formal dos alunos na escola. Uma escolaridade que proporcione aos alunos não só a autonomia como a automatização de processos de construção de conhecimento assegurar-lhes-á um desenvolvimento de competências essenciais para progredirem com sucesso na construção de um ser plural, com capacidade de resolução de problemas, de renovação de saberes, de produção científica.

Os contextos escolares são fortes potenciadores de aquisição de literacia lançando novas oportunidades e desafios para o indivíduo poder construir, aperfeiçoar e desenvolver as competências da leitura, da escrita e do cálculo, o que implica e confere ao indivíduo o estatuto de autor nas novas exigências quotidianas (Santos; Gomes, 2004, p.4).

As apreensões com esta realidade são globais e preocupantes se tivermos em conta que os desafios lançados pela era da tecnologia e da informação exige cada vez mais que os indivíduos dominem competências nas áreas da interpretação e linguagem para usar a informação.

2.3. Ambiente sociocultural

Oriundos de vários níveis sociais, os alunos não possuem todos o mesmo grau de cognição, de cultura, de conhecimento. Integrados em famílias mais ou menos abastadas, possuidores de recursos materiais mais ou menos vastos, a desigualdade social apresenta-se como um factor decisivo nas aprendizagens dos alunos, nas oportunidades de acesso ao saber, no grau de (i)literacia que apresentam quando chegam à escola. É inegável a conexão existente entre o nível de instrução e o estatuto económico dos indivíduos. As categorias sociais detentoras de maior capital económico mais frequentemente usufruem do contacto com momentos e movimentos culturais diversificados, mais predispostos se sentem para investir e alargar os seus conhecimentos visível na frequência a museus, galerias de arte, teatro e cinema, na prática da leitura, sejam revistas, jornais ou literatura. *Os gostos educam-se*, diz-se popularmente e, de facto, não há como negar que a educação passa pelo contacto com as inúmeras formas de acesso ao conhecimento, com o contacto frequente com todas e quaisquer formas de cultura, que passam pela pintura, escultura, música, expressão dramática e literatura. Gente mais abastada investe com maior regularidade em bens culturais, associando-se instrução à diferença e prestígio relativamente a classes menos abastadas. Um indivíduo mais instruído distingue-se dos outros pela sua capacidade de análise, pelas relações que estabelece entre diferentes realidades, pela compreensão e discussão de factos naturais e sociais, de acontecimentos político-económicos à escala global. Quanto mais expostos a estas ocorrências maior será o capital cognitivo dos alunos que chegam às escolas, maior poder sentirão na abordagem dos vários conteúdos disciplinares, maior à-vontade sentirão na discussão de temas nas diferentes matérias. Dotados de uma bagagem cultural que lhes permita consolidar e alargar ainda mais os seus saberes, os alunos estarão mais aptos a participar activamente nos múltiplos actos sociais, assumindo-se como seres cooperantes e empenhados na construção de uma sociedade educativa que, como defende Delors (2003, p.18), se encontra em constante mutação, atenta às múltiplas oportunidades de aprendizagem seja nos espaços educativos seja na vida económico-social e cultural.

A leitura é assumida como um processo essencial na construção dos indivíduos, sinónimo de saberes e posturas reflexivas e renovadoras, promotora de “acesso ao saber teórico e prático e de se conquistar autonomia na aprendizagem, vista agora como um processo dinâmico e sempre inacabado.” (Santos, 2000, p. 21).

José Morais, questionado sobre a influência do meio de onde os alunos são oriundos, considerou haver uma “estreita correlação entre este e o nível socioeconómico das famílias”. Observou ainda que “estas diferenças talvez se possam explicar por aquilo que antecede a entrada na escola, com o facto de as crianças terem frequentado o pré-escolar ou a forma como os pais preparam os filhos para a leitura” (2010, p. 21).

Os hábitos de leitura da população portuguesa têm vindo a ser alvo de estudos sistemáticos ao longo dos últimos anos e em 1995, um inquérito realizado por Freitas, Casanova e Alves à população portuguesa, revelou dados interessantes sobre as práticas de leitura. Vários dados foram considerados, como a fase etária, o nível sócio-cultural dos inquiridos, excluindo-se deste universo a população analfabeta “por ser por definição não-leitora” (1997, p. 17) assim como os mais jovens por não se enquadrarem no âmbito desta pesquisa. Estes autores apontam causas sociológicas para os resultados obtidos que relacionam com “factores que têm a ver com a inserção e características sociais dos indivíduos e das suas famílias actual e origem.” (1997, p. 19). Abrangendo indivíduos que se situam numa fase etária entre os quinze e os cinquenta e mais anos, os autores constataram que os inquiridos apresentavam um “reduzido capital escolar, onde assomam os graus de ensino mais baixos, principalmente entre os mais velhos”.

Nível de instrução do próprio N = 2506	%
Sabe ler e escrever mas não foi à escola	1,3
Sabe ler e escrever sem grau formal de ensino	7,8
4.ª classe	35,7
Ensino Preparatório	21,7
9.º Ano	13,1
11.º ano	5,9
12.º ano ou Propedêutico	7,1
Ensino médio	2,1
Ensino superior	5,4

Quadro 1 - Capital escolar dos inquiridos em 1995

Fonte: Freitas, Casanova e Alves (1997, p. 30).

Os autores salientam o peso do analfabetismo na condição social dos inquiridos, tendo em conta que o saber ler e escrever abrange apenas o carácter mais básico da comunicação já quase 10 %

dos entrevistados não possui um grau formal de ensino e, quase metade, frequentou apenas os quatro anos de escolaridade obrigatórios. O quadro obtido é “potencialmente crítico no que se refere ao comportamento leitoral” (1997, p. 35). Estabelecem ainda uma relação directa entre o nível de instrução e o estatuto económico dos inquiridos verificando que “volumes distintos de recursos económicos potenciam diferentes conversões em capital escolar e a graus de escolaridade mais elevados associa-se normalmente acrescida segurança económica” (1997, p. 26).

As duas situações apresentam-se indissociáveis uma da outra. Quando o capital económico é limitado, quando o poder material é escasso, os alunos revelam dificuldades em assegurar a continuidade dos estudos, sem condições materiais para prosseguir a escolaridade ingressando, muitas vezes precocemente, no mercado de trabalho. E se se considerar que o investimento no trabalho implica diferentes tipos de vivências e diferentes estilos de vida será lícito afirmar que as práticas de leitura e de desenvolvimento de literacias serão também reguladas, em parte, por posturas de menor envolvimento em relação às mesmas.

À altura do inquérito, mais de metade dos entrevistados (58,4%) exercia uma profissão e apenas 10% se encontrava a frequentar o regime escolar. A população inactiva, se considerarmos os reformados, os desempregados, os inválidos e os indivíduos à procura do primeiro emprego, ocupa uma fatia considerável (21%). Perante este quadro e em relação às categorias socioprofissionais das diversas fracções de classes com “capitais escolares pouco significativos”, os autores estabelecem uma relação causa/efeito ao referirem que a “reduzida qualificação e recursos económicos diminutos” são “pouco potenciadoras de estilos de vida e consumos onde a leitura tenha um lugar significativo.” (1997, p. 36).

Nesta linha de pensamento, Usherwood considera que “As oportunidades que qualquer indivíduo tem na vida, as suas capacidades são, em maior ou menor grau, o resultado do lugar que esse indivíduo ocupa na sociedade.” (1999, p. 33).

Além disso, Freitas (*et al.*) aponta uma outra realidade como potencializadora dos fracos hábitos de leitura da população examinada, ao indicar o grau de escolaridade dos pais e as suas origens socioculturais.

Se relacionarmos o grau em que os pais liam na infância dos entrevistados com a frequência actual da leitura de livros dos últimos (...) observa-se uma correlação perfeitamente nítida: os leitores diários de livros diminuem quando passamos para pais que liam menos (Freitas, 1997, p. 86).

O ambiente familiar é, assumidamente, factor determinante nas posturas dos mais novos em relação hábitos culturais e de leitura. Se se considerar que é pelo exemplo que os mais novos se regem e assimilam posturas e valores que contribuem para a formação do seu ser, os adultos assumem um papel determinante na transmissão do gosto pelo acto de ler e na valorização do mesmo. Ao recorrer à leitura para se informar e formar, ao transmitir exemplos de práticas culturais aos mais jovens, transmitem também a ideia de que a experiência educativa aumenta se o acesso à leitura e a sua prática assumir um carácter frequente.

Já anteriormente De Singley reconhecia que “os jovens cujos pais são (...) bons leitores têm duas vezes mais probabilidades de gostarem eles próprios e ler do que os jovens cujos pais são operários ou empregados e lêem pouco.” (1991, p. 266).

Mais recentemente, Leonor Cadório ressalva que “ Não há exclusivamente uma relação directa de causa/efeito entre pais leitores e filhos leitores, de qualquer modo, há um clima propício e uma maior possibilidade de se desenvolver um potencial leitor num ambiente onde o livro existe, é sentido e lido.” (2001, p. 64).

No estudo referido, Freitas (*et al.*) perspectiva uma evolução positiva nos hábitos de leitura dos portugueses, aponta uma desejável transformação da situação no futuro dado que o investimento que os pais colocam na educação dos filhos se começa a notar com maior preocupação. Consideram os autores, ainda, a possibilidade de se verificar uma “tendência para a diversificação social de hábitos de leitura na próxima geração”. E se no estudo efectuado, 32,7% dos adultos não assume uma postura orientadora na prática da promoção da leitura nos mais jovens, já 20% revela preocupação com os seus interesses e a respectiva adequação da leitura aos mesmos.

Terminam os autores o estudo considerando que as tendências para a prática da leitura e consequentes competências dependem “ largamente do grau de presença dessa prática nas suas famílias de origem, de socialização primárias mais ou menos promotoras da leitura e de

inserções socioprofissionais, grau de escolarização e de modelos de orientação de vida distintos” (1997, p. 263).

2.4. PISA 2000 – desempenho dos alunos portugueses em literacia da leitura

Em 2000, e por iniciativa da OCDE, o projecto PISA procurou avaliar o desempenho dos alunos a nível da literacia da leitura, matemática e ciência, tendo integrado este estudo 32 países. Neste primeiro ciclo de avaliação do PISA, a ênfase foi posta no domínio da leitura. Foi utilizada uma escala de avaliação de modo a que no conjunto dos países da OCDE, a média fosse de 500 pontos e que cerca de dois terços dos alunos tivessem entre 400 e 600 pontos. (GAVE, 2001, p. 2). Este projecto pretendeu determinar em que medida os alunos possuem capacidade para aplicar conhecimentos, analisar, raciocinar e comunicar com eficiência quando confrontados com uma multiplicidade de situações concretas que exigem a resolução de problemas. Para o presente estudo, limitar-nos-emos apenas à análise do panorama da literacia da leitura e das suas implicações no universo cognitivo da população estudantil.

Os resultados nacionais foram pouco auspiciosos quando comparados quer com os níveis de referência da OCDE quer com os países restantes países que participaram neste estudo, tendo Portugal alcançado a modesta 27.^a posição. O rendimento do desempenho médio dos alunos portugueses na literacia da leitura, em relação aos valores da OCDE, é modesto quando relacionado com itens como o extracção e recuperação da informação, interpretação, reflexão e avaliação. Relativamente a Portugal, apenas 4% dos indivíduos com 15 anos atingiu competências de literacia de nível 5, quase um quarto da totalidade dos alunos (25%) obteve pontuações de nível 2, enquanto 17% obteve pontuações de nível 1. É mais preocupante, ainda, verificar que cerca de 10% dos alunos não atingiram sequer o primeiro nível de literacia. Implica isto assumir que mais de metade (52%) da juventude portuguesa revela uma qualificação baixa na área da literacia da leitura (conforme gráfico 1, na página seguinte).

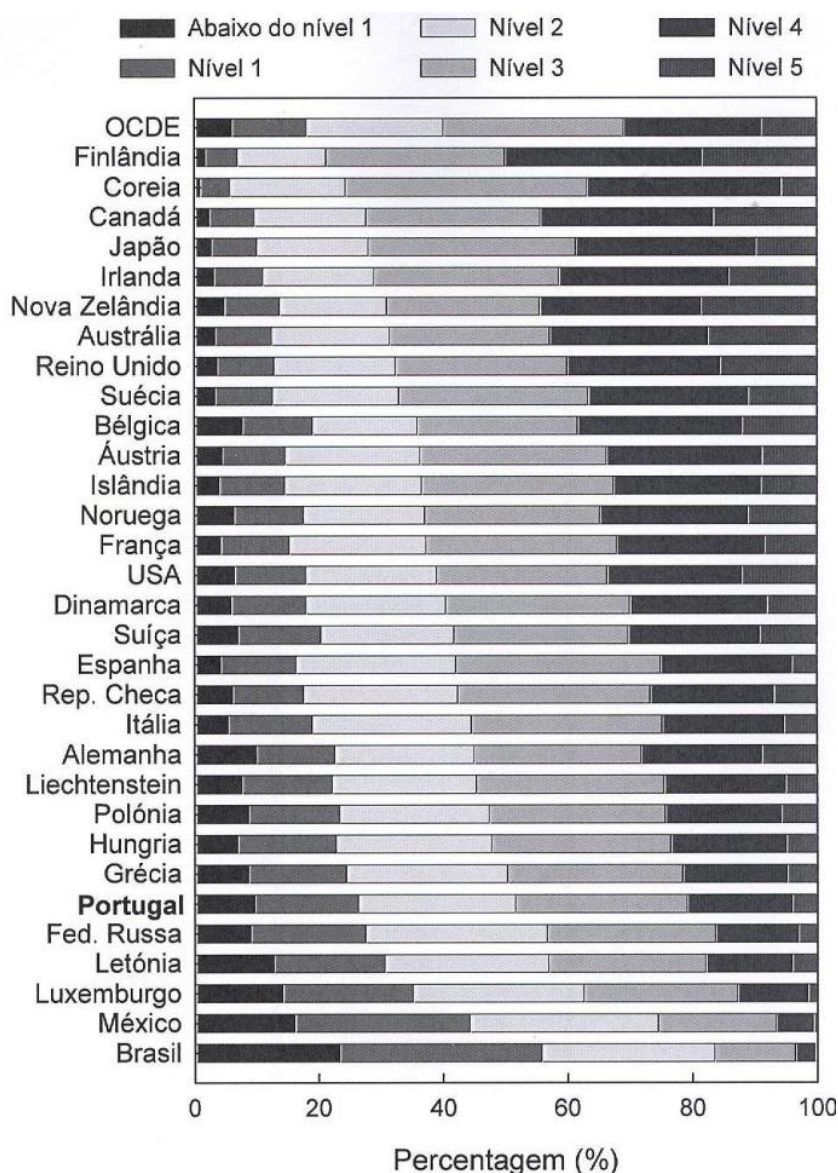


Gráfico 1 - Desempenho dos alunos em literacia de leitura

– percentagem dos alunos por nível de proficiência

Fonte: ME/GAVE (2001, p 7).

O relatório de avaliação realizado pelo ME sobre os resultados obtidos evidencia a relação estabelecida entre as características das famílias dos alunos de proficiência nível -1 e o nível 4. Apresenta uma correlação entre os recursos educacionais existentes em casa (dicionários, um lugar sossegado para estudar, uma secretária, livros de texto e calculadoras) bem assim como os bens culturais na família (literatura clássica, livros de poesia, obras de arte). Do mesmo modo se pode inferir que “o interesse académico dos pais e o seu interesse social, medido pela frequência com que estabelecem interações com os filhos como, por exemplo, discutindo temas sociais,

livros, filmes ou simplesmente falando com eles” é bastante significativo (ME, GAVE 2001, p. 11). O gráfico seguinte ilustra a relação entre os níveis socioeconómicos e educativos dos pais, os bens culturais da família e os índices de desenvolvimento das actividades culturais dos alunos.

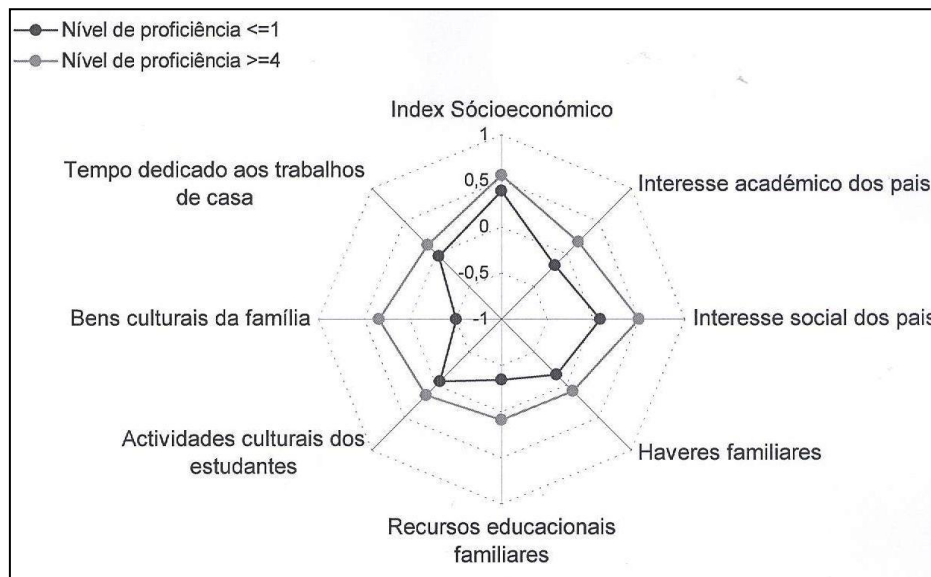


Gráfico 2 - Perfil das famílias dos alunos

Fonte: ME/GAVE (2001, p 12)

É de facto visível a relação verificada entre os níveis de proficiência de alunos com resultados superiores e o ambiente socioeconómico de onde são oriundos e, embora os haveres familiares conheçam um certo peso, o maior de destaque relaciona-se com os bens culturais da família que, no caso dos alunos com nível de proficiência menor a 1, é significativamente mais baixo, comparado como os de nível de proficiência superior a 4. Na mesma linha se evidencia o interesse social dos pais, o interesse académico e os recursos educacionais da família como determinantes no desempenho dos alunos: quanto maior é o investimento familiar na educação e na sociabilização, melhores são os resultados dos alunos.

2.5. Evolução até 2005

Mais recentemente, em 2005, um outro estudo, implementado pela Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL), revelava um panorama um pouco diferente do obtido em 1995, mais auspicioso relativamente aos hábitos de leitura da população portuguesa. O estudo foi realizado junto da população com idade igual ou superior a 14 anos, residente em Portugal e

regiões autónomas, num universo de 2000 inquiridos. As habilitações dos inquiridos revelaram que uma percentagem significativa possuía o ensino secundário (42,1%) e que mais de um quarto da população apresentava a conclusão de uma licenciatura (26,8%) (APEL, 2005, p. 34).

A partir daí verifica-se uma evolução bastante significativa. Se em 1995 a escolaridade da maioria dos inquiridos se situava na 4.^a classe e no ensino preparatório, hoje, a maior parte conclui o ensino secundário e parte desses acaba o ensino superior, contra 5,4 % da população entrevistada na década anterior.

Quanto à situação profissional, destaca-se a população estudantil (30%) assim como profissões que exigem estudos avançados (26,3%), se atendermos a que os quadros médios e superiores exigem qualificações e competências específicas, normalmente adquiridas em níveis superiores de ensino.

Profissão		
	N	%
Estudantes	599	30,0
Quadros Médios e Superiores	524	26,3
Emp. Serviço / Comércio / Administrativos	311	15,6
Trab. Não Qualificados / Especializados	192	9,6
Tec. Especializados e Peq. Proprietários	133	6,7
Não Activos	127	6,4
Domésticas	59	3,0
Trab. Qualificados / Especializados	55	2,8
Total	2000	100,0

Quadro 2 - Situação profissional dos inquiridos em 2005

Fonte: APEL (2005, p. 34).

Do mesmo modo é visível a transformação verificada, no decurso deste período de tempo, a nível da integração dos indivíduos na vida activa e na produção. Verifica-se um aumento significativo da população estudantil (+ 20%) mas uma variável pouco expressiva a nível do exercício de uma profissão (61%), integrando-se neste conjunto todo o tipo de formação que passa de trabalhadores não qualificados a quadros médio superiores.

A partir da análise sócio-profissional realizada, procedeu-se ao levantamento dos hábitos de leitura dos entrevistados valorizando-se sobretudo questões como a frequência, o tipo de leituras

(livros, jornais e revistas) e a diversidade temática das mesmas, assim como o hábito de comprar livros ou materiais de carácter educativo, literário ou cultural (nomeadamente em suporte digital). O panorama é animador: 98,3% dos entrevistados afirma ler e investir na leitura, seja de livros, jornais ou revistas e que 29,9% lêem entre 3 a 5 livros por ano. Por outro lado, é grato verificar que da totalidade dos inquiridos a grande maioria (96,95%) revela possuir livros, de temática variada mas que se prendem sobretudo com livros relacionados com a profissão, desde livros escolares e enciclopédias a livros técnicos e literatura. Com níveis e valores percentuais bastante inferiores encontram-se os materiais sobre belas artes (18,1%), poesia (28,5%), livros práticos (27,9%) ou de banda desenhada (31,8%), como se pode verificar no gráfico seguinte:

escolares			técnicos-científicos			ciências humanas		
	N	%		N	%		N	%
Sim	1047	52,4	Sim	1111	55,6	Não	1444	72,2
Não	953	47,7	Não	889	44,5	Sim	556	27,8
Total	2000	100,0	Total	2000	100,0	Total	2000	100,0

literatura geral			enciclopedias / dicionários			belas artes		
	N	%		N	%		N	%
Sim	1217	60,9	Sim	1150	57,5	Não	1638	81,9
Não	783	39,2	Não	850	42,5	Sim	362	18,1
Total	2000	100,0	Total	2000	100,0	Total	2000	100,0

infantis-juvenis			banda desenhada			práticos		
	N	%		N	%		N	%
Não	1411	70,6	Não	1365	68,3	Não	1442	72,1
Sim	589	29,5	Sim	635	31,8	Sim	558	27,9
Total	2000	100,0	Total	2000	100,0	Total	2000	100,0

poesia			outros		
	N	%		N	%
Não	1428	71,4	Não	1141	57,1
Sim	572	28,6	Sim	859	43,0
Total	2000	100,0	Total	2000	100,0

Quadro 3 - Diversidade documental dos entrevistados

Fonte: APEL (2005, p.25)

Já a nível de utilização do computador, o estudo revela que a quase totalidade dos inquiridos possui computador em casa (89,4%) e que, sensivelmente o mesmo número (86,4%), o utiliza quer em casa quer fora de casa. É visível o investimento e utilização das novas tecnologias no quotidiano dos entrevistados uma vez que apenas uma percentagem mínima (cerca de 10%) revela não possuir nem utilizar o computador. Farão eles parte do universo dos info-excluídos?

Se tivermos em conta que a estatística é uma ciência que se utiliza para explicar a frequência da ocorrência de eventos e que os resultados obtidos nos permitem fazer uma análise generalizada dos mesmos, será lícito afirmar que o panorama de hábitos de leitura dos portugueses é bastante razoável. Os dados recentes acima indicados revelam que os hábitos de leitura da população são bastante satisfatórios, que o universo dos entrevistados na sua grande maioria possui boas práticas quer a nível da leitura quer a nível da utilização das tecnologias da informação. O panorama é animador e permitir-nos-ia afirmar que, a nível cultural, o universo populacional é letrado e culto, associado a uma situação profissional interessante com a presença significativa de quadros médios e superiores.

Deparamo-nos então com uma situação um pouco incoerente. Se, tendo em conta os estudos citados, os hábitos de leitura verificados possibilitam uma perspectiva animadora no que concerne ao domínio de competências essenciais de compreensão e interpretação de múltiplas situações comunicacionais, como compreender, então, que a situação de iliteracia verificada no nosso país atinja níveis tão preocupantes? Como compreender que a população continue a revelar dificuldades na assimilação da informação, na aquisição de competências, na produção de novas situações comunicacionais e de interação sócio-profissional? Seria lícito afirmar que a transformação verificada ao longo de uma década, baseada nos estudos apresentados, era promissora de um incremento da leitura e de fomento do conhecimento, de desenvolvimento de capacidades de análise e reflexão por parte dos indivíduos. Contudo, a realidade não possibilita uma leitura animadora pois “ Portugal apresenta os níveis mais baixos de competências de literacia de entre todos os países onde se realizaram inquéritos até à data” (GEPE, 2009, p. 9).

2.6. PISA 2009 e Programa Educação 2015

Em 2009, implementou-se o segundo ciclo de estudos do projecto PISA, verificando-se algumas alterações significativas relativamente a 2000, no que respeita os domínios da literacia da leitura. No seu relatório de análise aos resultados obtidos em 2009, a OCDE aponta objectivamente as áreas em que as alterações se verificaram:

In 2009, PISA modified and enhanced the way in which reading was assessed by revising the framework used in PISA 2000 and tailoring it to address the changes in analysing how people read. PISA 2000 looked at how well students retrieved information; PISA 2009 also looked at how well they accessed it. PISA 2000 looked at how well students interpreted what they read; PISA 2009 also looked at how well they integrated it. Like PISA 2000,

PISA 2009 considered how students reflected on and evaluated what they read. (PISA 2009, p. 23).

Foram avaliadas, particularmente, as competências de alunos de 65 países a nível da literacia da leitura, nas quais se integrou, nesta fase, a leitura de textos digitais. Participaram neste estudo 6298 alunos portugueses, oriundos de 212 escolas.

Os resultados obtidos pelos alunos portugueses foram motivo de gáudio para o governo: Portugal foi o quarto país que mais progrediu em leitura, situando-se na média dos objectivos delineados pela OCDE. Encontra-se, agora, na 21.^a posição quando, em 2000 ocupava a 25.^a, aproximando-se assim dos países com maiores percentagens de alunos com níveis de desempenho acima do nível 3.

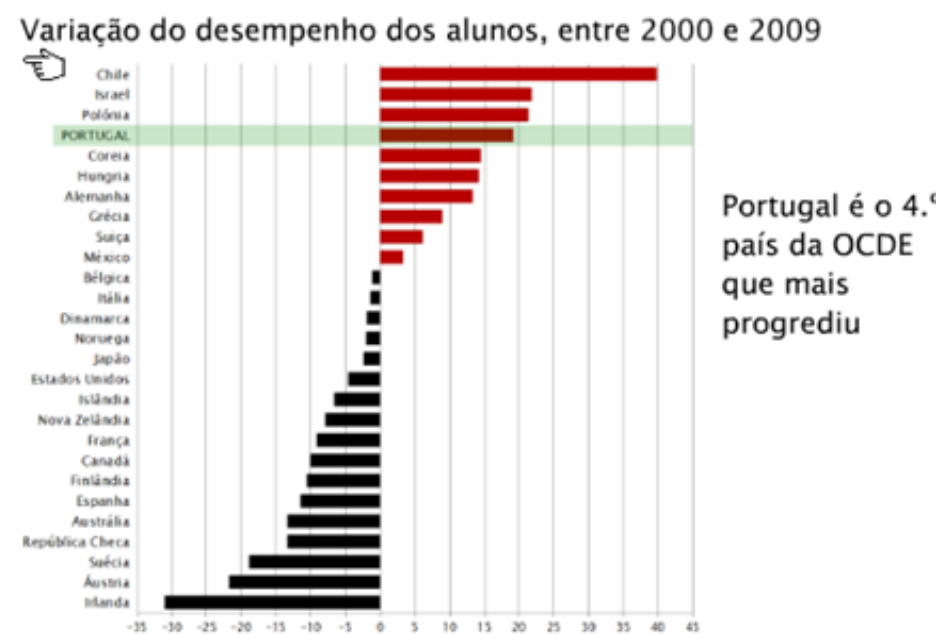


Gráfico 3 - Variação do desempenho dos alunos entre 2000 e 2009

Fonte: ME (2010, p. 9)

Verificou-se um aumento de 19 pontos nesta área, ao atingirmos 489 pontos em literacia da leitura, contra 470 registados em 2000. As razões apontadas para este sucesso relacionam-se com a redução da percentagem de alunos com desempenhos negativos (níveis 1 e abaixo de 1) assim como o aumento da percentagem de alunos com desempenhos médios a excelentes (níveis 3, 4, 5 e 6).

O progresso verificado relativamente a 2000, e que coloca Portugal a par de países como a França, Reino Unido, Irlanda, Dinamarca e Suécia, por exemplo, apresentados como uma referência na educação, é assumido como um ponto de viragem significativo no contexto educativo. Mas apesar deste optimismo revelado pelas instâncias educativas nacionais, e que são indesmentivelmente visíveis no relatório da OCDE, convém salientar que Portugal se situa na linha de água dos parâmetros definidos por esta Organização: apresenta-se exactamente na última posição da média definida, com 489 pontos, atrás de países da União Europeia como a Estónia, Bélgica e Polónia, por exemplo, e ainda longe do bom, alcançado pela China, Coreia e Finlândia que apresentam 556 pontos.

Ironicamente, aquilo a que se assiste nas escolas e universidades do país contradiz um pouco os resultados revelados pelo estudo da OCDE. Muitos professores se queixam que os alunos transitam de ano e de ciclo sem saber escrever, sem apresentar um discurso lógico de ideias, sem assimilar diferentes tipos de informação, sem estabelecer relações entre conceitos, temas e experiências. Os alunos, frequentemente, apresentam lacunas graves na compreensão e interpretação de mensagens, não desenvolvem logicamente um raciocínio, não expressam as ideias de modo sequencial, não organizam o pensamento, revelam dificuldades de interpretação. A realidade não segue a amostra verificada nos resultados do projecto PISA. Os resultados dos alunos nos exames nacionais quer a Língua Portuguesa quer a Matemática são muito pouco satisfatórios. “Vinte em cada cem alunos não passam de ano no ensino secundário. No 3.º ciclo são 15 os que ficam retidos.” (Wong e Ribeiro, 2010, s/p). A performance dos alunos é pouco satisfatória quando se trata de revelar as competências desejadas e necessárias para transitar de ciclo, em momentos tão essenciais como o da realização dos exames.

Apesar do optimismo reforçado pelos resultados do PISA 2009, e tendo por comparação a situação verificada noutros países, o Governo apresentou o *Programa Educação 2015* que visa aumentar os níveis de literacia junto da camada mais jovem e cujas metas prevêem “o progresso do sistema no seu todo”. Destacam-se três objectivos principais neste programa a médio prazo: “elevar as competências básicas dos alunos portugueses; assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos, reforçar o papel das Escolas.” (2010, p. 1).

Relativamente ao primeiro aspecto, o Governo pretende, entre outros propósitos, “promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” o que se traduzirá “melhores resultados de aprendizagem” (2010, p. 1). Os níveis de competências básicas dos jovens e a saída precoce do

sistema de ensino e formação são as áreas detectadas que carecem de uma maior intervenção estratégica que se pretendem colmatar através do investimento em várias acções, nomeadamente o apoio ao Plano Nacional de Leitura.

A partir de valores base actuais, e reportando-se ao resultados obtidos nas provas e exames nacionais, os resultados a nível da Língua Portuguesa, no ano lectivo 2009 / 2010 situam-se entre os 91,3% para o quarto ano, o que parece bastante promissor de um domínio de competências a nível da Língua materna. No entanto, este panorama apresenta uma evolução negativa, considerando que no final do segundo ciclo do ensino básico os resultados descem para 88% e que se acentua significativamente para 70,7 % no final do terceiro ciclo do ensino básico. Até ao final da escolaridade obrigatória, 12.º ano, os níveis percentuais são ainda menos apelativos tendo em conta que se atinge apenas 60,4 % de resultados satisfatórios, percentagens inferiores aos obtidos na disciplina de Matemática.

Valores de base	Percentagens nacionais e concelhias relativas às diversas provas e exames e percentagens por agrupamento e por escola, relativamente ao ano lectivo 2009/2010.		
	Resultados nacionais - Ensino público		
	Disciplina	Ano de escolaridade	
	2009/2010		
	Língua Portuguesa	4.º ano	91,3%
	Matemática	4.º ano	88,4%
	Língua Portuguesa	6.º ano	88,0%
	Matemática	6.º ano	76,1%
	Língua Portuguesa	9.º ano	70,7%
	Matemática	9.º ano	50,8%
Português	12.º ano	60,4%	
Matemática A	12.º ano	65,8%	

Quadro 4 - Indicadores de qualidade educativa

Fonte: ME (2010, p 13)

Estes resultados são motivo de reflexão e preocupação. Se a escolaridade básica, em fins do primeiro ciclo, apresenta um percurso muito positivo, visível numa percentagem que atinge quase 100% de proficiência no domínio da língua materna, como compreender que o percurso gradativo ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatórios se revele em processo de regressão no que concerne os requisitos necessários para um grau pleno e satisfatório de literacia dos alunos? O que se perdeu pelo caminho? Que lacunas se acentuaram e não foram atempadamente e estrategicamente atenuadas? Como compreender uma involução numa área que nos acompanha desde a mais tenra idade, desde os primeiros contactos com a língua materna?

Perante este quadro pouco animador, propõe o Ministério da Educação (doravante ME) metas a atingir até 2015 prevendo um aumento de 4% nos níveis de proficiência da língua materna em todos os finais de ciclo.

Metas nacionais 2015	Elevação de quatro pontos percentuais das percentagens de classificações positivas, nas diversas provas e exames nacionais, tomando por base os valores verificados no ano lectivo 2009/2010.		
	As metas a definir, por cada agrupamento, devem corresponder à ambição de contribuir para o progresso dos resultados do sistema no seu todo, tendo naturalmente em conta as características que lhe são próprias.		
	Metas nacionais - Ensino público		
	Disciplina	Ano de escolaridade	2015
	Língua Portuguesa	4.º ano	95,3%
	Matemática	4.º ano	92,4%
	Língua Portuguesa	6.º ano	92,0%
	Matemática	6.º ano	80,1%
	Língua Portuguesa	9.º ano	74,7%
	Matemática	9.º ano	54,8%
Português	12.º ano	64,4%	
Matemática A	12.º ano	69,8%	

Quadro 5 - Metas de aprendizagem para 2015

Fonte: ME (2010, p 13)

O ME prevê três áreas de intervenção que se relacionam com o alargamento da oferta do pré-escolar, do leque de ofertas educativas nas escolas, aumento da oferta de educação e formação de adultos, a rede de bibliotecas e a generalização das tecnologias da informação.

A Rede de Bibliotecas Escolares é, aliás apontada como um dos aspectos positivos do investimento nas políticas educativas, assim como o PNL e o Plano Tecnológico da Educação (PTE). Mas o ME pretende ir mais longe na sua luta contra o preocupante panorama actual de iliteracia observado. Até 2020 pretende assegurar “A melhoria nos níveis de competências básicas, mensuráveis pelos resultados obtidos pelos jovens de 15 anos nas provas de literacia, matemática e ciências do PISA.” (ME, 2010, p. 6). Para atingir estes resultados, insiste-se na necessidade de se implementar “actividades pedagógicas e formas de organização, focadas nas metas a atingir, com especial relevo para as actividades curriculares em sala de aula, mas também para o trabalho realizado em outros contextos.” (ME, 2010, p. 9).

Além disso, focaliza-se também a efectiva formação do meio sociocultural de onde os alunos são oriundos. O relatório do GEPE (2009) evidencia esta relação sendo peremptório em afirmar que

os alunos com baixas classificações provêm esmagadoramente de famílias em que os próprios pais tiveram uma fraca escolarização formal. Frequentemente, os jovens oriundos destes agregados familiares estarão em desvantagem – nomeadamente no que respeita a um ambiente de apoio à literacia e a aspirações a níveis de educação elevados – comparativamente a alunos de agregados onde pelo menos um dos progenitores conclui o secundário ou frequentou a universidade (2009, p. 74).

Tão importante como a promoção da literacia em alunos da escolaridade básica, torna-se premente investir no aumento das oportunidades educativas dos adultos já que, como refere o próprio relatório do GEPE, tal constitui “um factor importante no esforço para melhorar a qualidade da educação da actual população em idade escolar.” (2009, p. 74).

Jacques Delors considera que as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola se multiplicam em todos os domínios. “O ambiente educativo diversifica-se e a educação abandona os sistemas formais para se enriquecer com a contribuição de outros actores sociais.” (2003, p. 103).

CAPÍTULO III

3. A Era da aprendizagem

“Nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram dúvidas sobre o sentido da sua mudança.” (Teodoro, 2003, p. 93).

A concepção de escola e respectivos pareceres encontram-se, de facto, num momento de grande interrogação. Vista, por um lado, como necessária e imprescindível na construção do conhecimento, como factor de inclusão e reconhecimento socioprofissional, por outro lado é vista como local de mera reprodução de informação baseada num sistema de repetição de conteúdos, numa prática obsoleta de transmissão de conhecimentos, onde impera a passividade e a falta de estratégias que possibilitem aos indivíduos uma postura profícua face aos desafios do mundo em mudança. A escola deixou de ser o local de eleição de aprendizagem, de reflexão, de crescimento cognitivo. No entanto, muitos apostam, ainda, na escolaridade como factor de formação de personalidade dos alunos, de preparação para a vida e de progresso pessoal. É ainda encarada como o grande centro dinamizador de saberes que possibilita um acréscimo de poder cultural sobre os demais. Para outros, no entanto, as sucessivas reformas de escola, as mudanças verificadas ao longo dos últimos anos, o clima de instabilidade verificado por políticas educativas controversas, que colocam docentes e discentes à deriva, levam a questionar a credibilidade da instituição escolar ao nível da capacidade de formar seres autónomos, pensantes e proficientes no mundo real. Surge muitas vezes como centro de conflitos e abandono, factor de insucesso e exclusão. Preocupação de sempre, a escola continua, apesar de tudo, a ser um centro favorável à aprendizagem e desenvolvimento já que “Les enfants passent la majeure partie de leur temps à l'école. Même si cette institution ne représente plus pour les enfants la source essentielle de leur savoir, loin de là, elle continue à jouer un rôle majeur dans leur développement et leur évolution” (Patte, 1978, p. 218).

Centro difusor e promotor de saberes, à escola sobrepõem-se, contudo, outras fontes e meios de disseminação de informação que concorrem de forma mais atractiva e apelativa, aliciando as jovens gerações, deslocando-lhes os centros de interesse e curiosidade. De fácil acesso, sem constrangimentos espacio-temporais, sob forma de múltiplas linguagens, muitas vezes baseada na imagem e no som, sem exigir grandes investimentos reflexivos e cognitivos, os novos meios de transmissão de informação captam os mais jovens, assim libertos da obrigatoriedade e do

esforço de construção do conhecimento. Pennac é irónico ao afirmar que “parece estar estabelecido, desde o início dos tempos, e em todas as latitudes, que o prazer não pode fazer parte dos programas escolares e que o conhecimento só pode ser fruto de um sofrimento aceite”. (1996, p. 75). E ninguém gosta de sofrer, muito menos as novas gerações, ávidas de descoberta, curiosas sobre o mundo e a mudança. Aderem facilmente e de forma entusiástica à novidade, às novas possibilidades de construção de saberes, motivadoras e aliciantes. Cansam-se rapidamente do que já adquiriram e buscam novas fontes, mais dinâmicas e inovadoras. Algo que a escola aparentemente não pode oferecer já que “é uma fábrica necessária do saber que requer esforço. As matérias que lá ensinam são utensílios de consciência.” (Pennac, 1996, p. 75).

Os resultados dos estudos PISA, quer em 2000 quer em 2009, apesar do optimismo demonstrado pelas classes dirigentes, não escondem o facto da população escolar se encontrar num nível de proficiência em literacia da leitura pouco satisfatório. E à escola são pedidas responsabilidades, são exigidas medidas de remediação e suplantação das dificuldades e falhas verificadas, legislam-se directivas e impõe-se metas de aprendizagem a serem atingidas a todo o custo. Exige-se rigor e exigência “na promoção e na consolidação das aprendizagens, as quais deverão naturalmente ser expressas em melhores resultados escolares.” (Alçada, 2010, s/p).

A escola deixou de ter credibilidade, deixou de ser considerada um espaço de cultura e de crescimento cognitivo e passou a ser o alvo de todas as críticas, o centro de todos os comentários sobre o baixo nível das literacias dos nossos alunos. Pretende-se atingir metas de aprendizagem que se reflectam em números o que nos leva a questionar sobre a qualidade e efectivo sucesso das mesmas. Atingir uma percentagem de sucesso quantificado será o mesmo que atingir um sucesso cognitivo pleno?

A qualidade das aprendizagens não se confina apenas ao ambiente escolar e ao espaço restrito de uma sala de aula. A qualidade é determinada por todo um conjunto de experiências e vivências que a escola desenvolve e aprimora, que acompanham os discentes desde o seu percurso inicial de vida. São condicionantes sociais e morais, tecnológicas e culturais que contribuem para um todo cognitivo que caberá à escola fomentar e renovar.

“A escola precisará então, pensar, não como sendo um somatório de salas de aula mas como um ambiente educativo cuja educogenia é possível reforçar e que possa propiciar a multiplicação de

oportunidades de aprendizagens.” (Canário, 2006, p.44). Na escola se encontram patentes as revoluções verificadas num mundo em convulsão. Uma das suas múltiplas funções será a de preparar e ajudar a população educativa a encarar e gerir essas mudanças sistemáticas, promovendo práticas diferenciadas de aprendizagem que possibilitem à diversidade da população escolar crescer num universo de conhecimento evolutivo de forma capaz e consciente.

3.1. Educação não formal

Escola e educação, contudo e apesar de tudo, são conceitos indissociáveis, interligam-se e completam-se no processo de transmissão e aquisição de conhecimentos, saberes e cultura. “A escola tem amplas finalidades educativas, nas quais se inscrevem o ensino e os processos de aprendizagem. Por esta razão preferimos a palavra educação, na qual se inclui ensino.” (Medeiros, 2006, p. 43). Mas não cabe à escola a responsabilidade exclusiva de educar. Como anteriormente foi referido, as bases do processo educativo correspondem aos pais, à família, ao ambiente socioeducativo onde se integram os indivíduos, à sociedade em geral. A escola funciona como mais um pilar da formação dos jovens e adolescentes, reforça os conhecimentos, orienta para novas realidades e aprendizagens, desenvolve outras potencialidades.

Um novo paradigma começa a impor-se. A escola não é mais uma instituição isolada, ela é parte integrante do meio, em interacção com múltiplos agentes educativos, garante o elo de ligação entre a vida comunitária e comunidade escolar, dá continuidade e fomenta as aprendizagens adquiridas, recupera saberes e complementa-os. É uma instituição aberta, capaz de conviver com as aprendizagens não formais, com os conhecimentos prévios dos alunos, com toda a sua bagagem de instrução, informação e erudição. Aí se encontra uma enorme disparidade de vivências e experiências, de confronto de ideias, culturas e saberes em construção. A escola assume uma dupla função: a função social e socializadora da educação, articulando os saberes individuais com um todo colectivo o que implica uma grande flexibilidade no processo ensino-aprendizagem. Reconhecer, actualizar, renovar e aumentar herança cultural e individual dos alunos, promover a renovação de experiências será uma das grandes finalidades do processo ensino-aprendizagem. Sagüés (1999) refere “la gran variedad existente de procesos educativos no escolares, es decir, situados al margen del sistema convencional de enseñanza reglada.” (1999, p. 59).

Já vimos como o contexto global em que se inserem os alunos influencia não só as aprendizagens como condiciona o seu sucesso escolar e socioprofissional. Será, pois, necessário compreender a multiplicidade de posições socioculturais e adoptar uma postura mais operativa e cooperativa no sentido de não só conciliar as diferenças como as tornar, em si mesmas, motivo de construção de um ser capaz de raciocínio crítico e espírito reflexivo, baseado no conhecimento e na informação. Partir da experiência para alargar os conhecimentos, partir do substrato para ampliar horizontes, reconhecendo as bases para acrescentar saberes, assume-se como essencial na resposta às necessidades cognitivas dos discentes. Luisa Cortesão (2000) defende que escola e ambiente sociocultural se encontram em pólos divergentes: por um lado têm de enfrentar as normas e regras da escola e submeter a exigências da aula o que se contrapõe ao comportamento natural da rua onde brincam com os amigos, na casa onde vivem com a família. “Na escola estão ausentes muitos dos valores igualmente exigentes que a escola ignora e muitas vezes rejeita.” (2000, p.126). Na verdade, muitas vezes a obrigatoriedade de cumprimento de programas e a necessidade de observâncias curriculares impossibilitam este recuperar de saberes, a utilização dos conhecimentos adquiridos e uma actuação profícua tendo por base os interesses e expectativas dos alunos.

Numa época em que a disseminação acelerada da informação possibilita actualizações ininterruptas da mesma, em que as aprendizagens se concretizam através de múltiplos meios comunicacionais, em que a pluralidade de actuações e vivências contribuem para a construção da personalidade dos indivíduos, os alunos chegam à escola detentores de um capital cultural vasto, com um fundo cognitivo relevante que é preciso considerar no processo educativo. “Combinar a escola clássica com contribuições exteriores à escola, facultar à criança o acesso às três dimensões da educação: ética e cultural, científica e tecnológica, económica e social.” (Delors, 2003, p. 22).

O processo educativo e de construção de saberes ultrapassa em muito a realidade das paredes da escola, extrapola a dimensão espacial reduzida a alguns metros quadrados. “O desenvolvimento da literacia começa muitas vezes nos jogos simbólicos de ‘faz de conta’ e na imitação deliberada das actividades de leitura e escrita dos adultos.” (Viana e Teixeira, 2002, p. 122). Desde cedo as crianças são integradas num projecto educativo familiar e as aprendizagens realizadas e interiorizadas são espontâneas, indirectas e naturais. O contacto com múltiplas experiências, as atitudes assumidas pelos adultos e a observação de comportamentos são instrumentos e

oportunidades de aprendizagens não organizadas que interferem profundamente na formação da personalidade dos mais novos. A educação faz-se na vida quotidiana, constrói-se nas aprendizagens das tarefas diárias, no convívio entre os membros da família e da comunidade.

Most formal education takes place within institutions, such as schools, which are specifically dedicated to educational purposes. But much more informal (and some formal) education occurs in other contexts - for example, familial, religious, occupational. (Aldrich, 1995, p. 7)

As aprendizagens constroem-se num meio plural e diverso para além da escola, implementada num universo de aquisição e partilha de informação ininterrupta. Promovem-se no contexto de uma escola paralela, uma escola não confinada a um espaço físico mas de carácter abrangente, global. Uma escola sem programas pré-definidos, uma escola sem obrigatoriedade de cumprimentos de matérias e conteúdos técnico-científicos, sem imposição de provas cognitivas e avaliativas, sem exames balizadores de aquisição e reprodução de conhecimentos. As matérias são seleccionadas segundo a vontade dos aprendizes, de acordo com os seus interesses, expectativas e disponibilidade intelecto-temporal. Aprende-se porque se quer, pesquisa-se por curiosidade, por interesse. Não se impõem temas, descobrem-se assuntos pelo prazer de discorrer simplesmente, por vontade de desejo de conhecer. São situações “potencialmente educativas, em que não se verifica a existência de uma intencionalidade por parte dos intervenientes, os quais muitas vezes, não têm sequer a consciência de estarem vivendo uma orientação educativa.” (Canário, 2006, p. 118). Autonomia e auto-formação são conceitos que se revestem de importância relevante no processo do crescimento cognitivo. Embora de forma inconsciente os aprendizes assumem um papel activo na sua formação, aprimorando as suas capacidades de pesquisa, selecção, retenção e assimilação de informação.

As crianças chegam à escola transportando consigo a imagem de um mundo, real ou fictício, que ultrapassa em muito os limites da família e da comunidade de vizinhos. As mensagens mais variadas, lúdicas, informativas e publicitárias (...) entram em concorrência com o que as crianças aprendem na escola (Delors, 2003, p. 153).

São inúmeros os actores educativos que interferem e influenciam o comportamento e as atitudes dos indivíduos. Delors considera que se deve “pôr em relevo o potencial educativo dos modernos meios de comunicação, da vida profissional ou ainda nas actividades de cultura e lazer.” (2003, p. 18).

3.2. Aprendizagens em contextos diversificados

São vastos os recursos disponibilizados para aceder ao conhecimento. O recurso clássico ao livro e ao documento impresso deu lugar a novos meios de divulgação e novas formas de promoção de informação. Jay Lemke, (*cit. in* Mota, 2009, p. 92) refere-se a múltiplas formas naturais de aprendizagem que ocorrem nos dias de hoje, entre as quais especifica a leitura de um livro ou a navegação na *web* em busca de informação; a solicitação de ajuda a um amigo ou a um perito na resolução de situações; a vivência de experiências e respectivas ilações; o trabalho cooperativo e a busca conjunta de soluções; a exploração de novos territórios, sozinhos ou acompanhados; a conversa com outras pessoas; a escrita, o desenho, a produção de diagramas, de filmes, de música, e materiais multimédia; o constante questionar porquê? como? de que outra forma? Juntas ou em múltiplas combinações, as aprendizagens sucedem-se, natural e informalmente, fomentando oportunidades de conhecer, aprender, discutir, reflectir. A escola já não é o centro monopolizador do saber. A informação está em todo o lado, acessível a toda a gente. As interacções processam-se ininterruptamente contribuindo para o enriquecimento cultural e cognitivo dos indivíduos.

Múltiplos agentes contribuem para a disseminação do conhecimento, para experiências de aprendizagens mais abrangentes e diversificadas, promovem práticas educativas interactivas, dialogantes e promotoras de saberes. Museus, galerias de arte, teatro, cinema, bibliotecas, todos concorrem para a divulgação da cultura, de testemunhos pessoais e sociais; todos estes agentes se assumem de uma dinâmica cativante e plural, capazes de despertar a atenção e a curiosidade dos jovens. Os museus, por si só, fazem parte de um “processo educativo de comunicação, capaz de contribuir para que o cidadão possa ver a realidade e expressar essa realidade, qualificada como património cultural.” (Santo, 2001, p. 9). Sagüés, por seu lado, também reconhece que o museu “se encontra situado entre las posibilidades que todo individuo tiene para aumentar sus conocimientos y para disfrutar, lo que situa en âmbito de la *educacion informal*.” (1999, p. 76). Do mesmo modo se devem considerar os outros agentes educativos uma vez que proporcionam “leituras múltiplas do mundo, de tal forma que o conhecimento faça parte de nossas vidas, de nossa cultura, de nossa identidade, e que não seja somente o conhecimento legitimado por outros grupos.” (Santos, 2001, p. 9).

A população escolar evoluiu significativamente nos últimos tempos, as novas gerações adquirem novos hábitos comunicativos e culturais. É impensável conceber o ambiente educativo sem o contextualizar na nova dinâmica da sociedade de informação. Televisão e internet assumem-se como os grandes promotores da informação, são os agentes mais visíveis da sua veiculação, debitando sistematicamente notícias, aludindo a acontecimentos à escala global. Facultam novas possibilidades de aprendizagens, transportam-nos a outras formas de pensar.

A internet faz-nos pensar, leva-nos a correntes de pensamento, a experiências de outros, à aprendizagem natural. Como aprendemos na escola, nas aulas básicas de Filosofia, só tendo acesso à informação, aos factos e ideias de outros, é que estaremos em condições de pensar por nós próprios. Esse momento de maturação do indivíduo é, hoje em dia, uma espécie de marco da própria civilização (Dorminsky, 2011, s/p).

A internet e a televisão afiguram-se, no momento, como os grandes responsáveis pela transmissão de notícias, de acontecimentos, de feitos histórico-científicos que influenciam posturas e atitudes, comportamentos e acções. O pensamento funciona à escala global, torna-se presente em questões de segundos nos quatro cantos do planeta. A informação chega ao público através dos mais variados meios de comunicação, a qualquer momento do dia, em qualquer lugar. Os cafés e esplanadas, os cais de transportes públicos, a rua, os supermercados debitam informação a cada instante, seja através de imagens publicitárias, seja através dos enormes outdoors que reclamam a atenção do público, seja através de slogans apelativos. A informação circula, ainda, nas revistas, nos jornais, em panfletos da mais diversa origem e com os mais variados objectivos.

Ninguém permanece indiferente à invasão informativa. Um simples olhar abarca parte do conteúdo de uma publicidade, agressiva na cor, na imagem, no texto conciso. Um olhar mais demorado assimila a informação contida, apreende a mensagem, leva o indivíduo a agir e a interagir com os outros. O clicar numa tecla do computador transporta-nos a outras realidades, a outros acontecimentos. Vivemos numa era de informação instantânea, de comunicação imediata, de colaboração e aprendizagens à distância. Estima-se que mais de três mil livros são publicados diariamente; calcula-se que o número de mensagens escritas, enviadas e recebidas diariamente excede em número a população do planeta.

Pennac aponta o século XX como “demasiado visual”. (1996, p. 33). A televisão, a invasão electrónica, os jogos de computador concorrem de forma agressiva com outras fontes de informação que exigem tempo e maturação intelectual. E os tempos modernos exigem rapidez e prontidão, pouco compatível com as exigências de reflexão necessárias a uma boa percepção e compreensão de teorias, realidades e conhecimentos. Nesta linha se situa Santos (2000) ao considerar o papel secundário a que foi relegada a leitura:

Há algumas décadas atrás, quando apenas existiam o rádio e o cinema, a leitura era um dos poucos meios de entretenimento e de comunicação com o mundo. Hoje em dia, com a multiplicação dos meios audiovisuais, é natural que ela preencha um espaço temporal mais reduzido na vida das pessoas (Santos, 2000, p. 85).

Hoje em dia, a Web 2.0 e a emergência de redes sociais como o Facebook, Twitter e Myspace assumem-se como meios de comunicação por excelência. Cativam e motivam os seus utilizadores a partilhar conhecimentos, pensamentos, opiniões. Emergem novos modelos de aprendizagem e de participação na sociedade. A divulgação da informação, a produção de conhecimento e a cooperação entre os diversos actores é fluida e ininterrupta. Acontecem instantaneamente, sem constrangimentos de qualquer ordem. Mota (2009) salienta que “de consumidores de conteúdos e informação, estes novos cidadãos digitais passaram também a ser produtores de informação, criando conteúdos que partilham e que passam a fazer parte do corpus de informação e de conhecimento.” (2009, p. ii).

As aprendizagens realizam-se autonomamente, cada um buscando temas de interesse pessoal, plurais e diversificados. A escola já não é o único espaço de divulgação de informação, onde se acedia ao conhecimento. A relação saber-aprendizagem alterou-se profundamente, abandonando-se a centralidade das instituições académicas. Scott Leslie (2005) revela a dimensão desta realidade quando afirma

every single day I share my learning and have knowledge and learning shared back with me (...) I literally don't think I could do my job any longer without it - the pace of change is too rapid, the number of developments I need to follow and master too great, and without my network I would drown (*cit. in* Mota, 2009, p. 38).

Informar-se e formar-se assumiu uma individualidade própria, uma independência notória, reveladora das apetências e competências que cada um possui e partilha no ciberespaço, num

ambiente dinâmico e colaborativo abrangente. Os obstáculos ao acesso à informação, condicionados muitas vezes, e como já apontado, a desigualdades económicas e sociais anularam-se visivelmente. O acesso ao mundo da informação e do conhecimento encontra-se limitado ao acesso a um computador e a uma ligação à internet.

O mundo mudou, tornou-se mais dinâmico e mais exigente o que carece de novas habilidades e competências, novas formas de produção de conhecimento. O obsoletismo que se observa, ainda, em muitas das práticas do processo ensino-aprendizagem não cativa as novas gerações, promove a apatia e desinteresse, desmotiva o prazer de querer aprender e descobrir. Será necessário, à escola e aos professores, uma actualização quer de conhecimentos quer de estratégias e metodologias no sentido de captar os interesses dos alunos e incrementar a iniciativa, a reflexão, o espírito crítico. Torna-se fundamental a promoção de múltiplas interacções, capazes de despertar uma atitude proactiva nos jovens.

Medeiros refere a necessidade de revitalização das áreas do saber, invertendo aquilo que ele considera como a “fossilização perniciosa do conhecimento” (2006, p. 116). O acto de aprender deve ser atractivo, deve despertar o gosto nos alunos, envolvendo-os em práticas dinâmicas e apelativas, exigindo-lhe uma participação activa e empenhada na construção do conhecimento. Será importante implementar a dinamização de situações educativas que permitam “estratégias significativas e profundas de cognição e compreensão” (Medeiros, 2006, p. 115).

E se a internet se apresenta como uma das principais fontes de informação, veiculadora de múltiplas possibilidades de aprendizagens, promotora de intercâmbio de conhecimentos e possibilitadora de auto-formação, também é verdade que essa auto-formação depende de inúmeras competências que se relacionam com a compreensão, interpretação, selecção e análise crítica da informação.

3.3. Alteração do papel do professor

Como acompanhar estes tempos de convulsões sociais, culturais e informativas? A quem caberá o papel de moderar a tradição e a modernidade? Quem assumirá a difícil tarefa de procurar estabelecer um equilíbrio entre o antes e o agora? As certezas os valores e encontram-se imprecisos, a infalibilidade dos dogmas é questionada, as convicções dão paulatinamente o lugar

à dúvida, ao questionamento e à reformulação de conceitos. Já nada é o que era. O que antes era uma certeza agora é uma possibilidade entre outras. As novas gerações defrontam-se com a variabilidade das coisas, com o carácter flutuante dos saberes, desorientados entre o que é e o que poderá vir a ser, entre as certezas das tradições e a dubiedade do futuro. Gerir a inconstância e a versatilidade dos acontecimentos exige uma maturidade que os mais jovens ainda não adquiriram nem desenvolveram.

À escola, a par dos outros agentes educativos, exige-se capacidade de adaptação e acompanhamento dos tempos modernos, de adequação aos novos meios de aprendizagem, de integração dos mesmos no processo educativo. E se esta necessidade de integração da grande pluralidade de visões da realidade, heterogénea e multifacetada é uma necessidade presente, já anteriormente Pretto (1996) reconhecia que a nova escola deverá “superar a actual ainda calcada nos velhos paradigmas da civilização em crise e que não conseguiu solucionar os problemas propostos pela própria modernidade.” (Pretto, 1996, p. 98).

Uma figura assume um papel fundamental nesta mudança do paradigma educativo. O professor surge como agente de mudança por excelência ao possibilitar a adequação das estruturas programáticas, emanadas pelo Ministério da Educação, às novas formas de aceder à informação e produzir conhecimento.

Dos professores espera-se sempre muito. Espera-se que seja um mediador atento à evolução e ao progresso, espera-se que estabeleça pontes estruturantes entre os saberes básicos e tradicionais, frutos da experiência humana, e a inovação e a mudança. Pede-se aos professores que melhorem “as falhas de outras instituições, também elas com responsabilidades no campo da educação e formação dos jovens”. (Delors, 2003, p. 26). Ao professor exige-se sempre mais; a par da tarefa de instruir e educar, exige-se também que domine as tecnologias, que seja um *expert* nas novas ferramentas educativas, que acompanhe a mudança e seja capaz de estabelecer pontes entre todos estes saberes.

Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e comunicação. De facto, os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias (...) mas cada vez mais informados (Delors, 2003, p. 26).

Ao professor são atribuídos as mais díspares funções, a ele se exige a consecução de todas elas, de forma a transformar os alunos em indivíduos preparados para “enfrentar o mundo movediço em que terão de viver” (Bruner, 1996, p. 42), indivíduos com competências nos vários domínios do saber e das tecnologias, que permitam aos alunos tornar-se cidadãos activos e produtivos, integrados numa sociedade em permanente renovação.

O professor não é mais um agente passivo no processo de transmissão de informação. Adequações estratégicas, integração de novas formas de comunicação, actualização de saberes, aplicação dos mesmos a situações gerais e concretas passam ser aspectos que tem de considerar na sua prática profissional. Passa a assumir-se como “um centro irradiador de conhecimento”, integrando a função de “comunicador, articulador das diversas histórias, das diversas fontes de informação”. (Pretto, 1996, p. 115). Na mesma linha de pensamento, e mais recentemente, Canário refere igualmente que o professor,

além das suas várias funções (informação, supervisão, avaliação) tem como responsabilidade fundamental contribuir para oferecer aos alunos situações de aprendizagem pertinentes, em relação ao público e ao contexto; serão cada vez mais “os criadores de sentido” para um trabalho escolar que possa ser vivido pelos alunos como uma ‘expressão de si.’ (2006, p. 48).

O trabalho do docente surge assim como um trabalho de criação, num contínuo processo de despertar os discentes para o “carácter mutável” dos saberes e “torná-los permeáveis à ideia de que o conhecimento não se esgota nos conteúdos dos programas escolares.” (Santos, 2000, p. 67). Delors fala mesmo de uma passagem do docente de ‘solista’ a ‘acompanhante’. De único detentor do saber, ser omnisciente, arauto do conhecimento e da sapiência, o professor passa a ser aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber. E se o saber se pode adquirir de várias maneiras e se as novas tecnologias no contexto escolar se têm revelado eficazes, Delors salienta que para “quase todos os alunos, em especial os que não dominam ainda os processos de reflexão e de aprendizagem, o professor continua indispensável.” (2003, p. 156). Carlos Reis refere-se ao professor de Português como “*agente* do desenvolvimento curricular” (2008, p. 9).

Ele poderá contribuir de forma extraordinariamente profícua para uma melhor inserção dos jovens e adolescentes no mundo da informação e da sociedade do conhecimento. O professor

constitui um apoio indispensável na orientação, pesquisa, selecção, reflexão e produção de conhecimentos. Antes de mais, é um guia e orientador das aprendizagens, peça fundamental na regulação das interacções dos trabalhos dos alunos. Cabe-lhe a tarefa de promover competências de pesquisa e de autonomia nos discentes, orientando-os nesse processo, aconselhando-os, elucidando-os, esclarecendo dúvidas e dando sugestões. Deverá sobretudo “explicar-lhes que informação não é conhecimento e que este exige esforço, atenção, rigor e vontade”. (Delors, 2003, p. 26). Algo que os tempos actuais não contemplam nesta ânsia de produzir, informar e divulgar. As transformações são complexas e não há tempo para uma análise reflectida e rigorosa. Os alunos recusam as tradicionais metodologias passivas de memorização e repetição, e exigem, em contrapartida, toda uma dinâmica que lhes suscite interesse e os leve a aderir às matérias e aos conteúdos. Teresa Calçada refere que a rápida alteração dos sistemas de informação e comunicação mudaram “de forma radical as necessidades sociais da informação e de conhecimento, com repercussões inevitáveis na aquisição de outras competências, designadamente nas formas de apropriação da leitura, da escrita da comunicação.” (2010, p. 33).

Afigura-se, assim, importante e necessária uma alteração da relação pedagógica. A relação passiva emissor-destinatário, centrada no docente e dirigida ao discente, não tem espaço dentro da escola do século XXI sob o risco de desmotivar e afastar progressivamente as novas gerações do fascínio de aprender e descobrir. Um saber orientado e elucidativo, com a exigência de uma atitude proactiva por parte dos alunos e não apenas como meros consumidores da informação. Transformar os alunos de consumidores em produtores é algo que se deseja e ambiciona mas sozinhos os discentes terão dificuldades em contextualizar, seleccionar, integrar e renovar os conhecimentos adquiridos. O trabalho colaborativo assume um papel fundamental neste processo de aprender.

É preciso (re)novar – e em alguns aspectos substituir uma escola que tem sempre a tendência de dar respostas, de apresentar proposições, conclusões, por uma escola que mobilize verbos formativos: agir, pensar, (re)inventar, interagir, relacionar, aprender, conviver numa aventura de ser... (Medeiros, 2006, p. 100).

E tudo isto passa, inegavelmente, pela pessoa do docente, primeiro responsável pela formação dos alunos no espaço escola. Alunos competentes na compreensão, interpretação, apropriação, reflexão e expressão de conhecimentos; alunos com capacidade de compreender o mundo que os rodeia, com habilidades científicas, técnicas e tecnológicas que lhes possibilitem encarar os

desafios da actualidade, com aptidões para que possam vencer nesta era da aprendizagem contínua e sempre inovadora. Cabe pois ao professor a “difícil tarefa de educar onde tantos falham”. Cabe-lhes, além disso, a difícil tarefa de encontrar “o justo equilíbrio entre a tradição e a modernidade, entre as ideias e as atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas” (Delors, 2003, p. 153).

3.4. Extensão e suporte dos programas escolares

No Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), Introdução, estão expressas “o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional” e os “tipos de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos”. A noção de competência é claramente definida, entendendo-se como tal a integração de “conhecimentos, capacidades e atitudes que podem ser entendidas como saber em *acção* ou em *uso*” objectivando a promoção do “desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização de conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno” (DGIDC, 2001, p. 1).

Entre as várias competências previstas, assumem particular importância a mobilização de múltiplos saberes, o uso adequado de diferentes linguagens e áreas do saber, o uso correcto da língua portuguesa, a pesquisa, selecção e organização da informação, visível nos seguintes pontos:

1. mobilizar saberes culturais, científico e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
3. usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
6. pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável

É visível o destaque dado à multidisciplinaridade e à adequação dos vários saberes das diferentes áreas disciplinares num processo activo e construtivo do desenvolvimento de capacidades e de pensamento. Impõe-se a prática da transversalidade dos conhecimentos sendo o processo

educativo encarado como um todo multidisciplinar e não estanque nas diferentes matérias e disciplinas. O professor não pode nem deve agir isoladamente. Assume particular significância o trabalho em equipa, um trabalho colaborativo e articulado com os diversos domínios do conhecimento, um trabalho a desenvolver com todo o grupo docente e os vários agentes educativos no sentido de otimizar os saberes dos alunos, possibilitando-lhes “a escolha de oportunidades e experiências educativas” (DGIDC, 2001, p. 1).

Salienta ainda, o referido documento, que a definição das competências expressas seria restritiva, meramente teórica, quando limitada à simples enunciação pelo que são apresentados modos de *operacionalização transversal* no sentido possibilitar a dinamização de práticas a serem implementadas nas várias disciplinas. Além disso, prevê-se a “abordagem de problemas e desenvolvimento de projectos de natureza interdisciplinar” assim como “aprendizagens específicas situadas no âmbito das várias disciplinas” (DGIDC, 2001, p. 3).

De entre as múltiplas acções passíveis de serem implementadas pelos docentes, salientamos aquelas que, pela sua pertinência, nos parecem ser possibilitadoras do desenvolvimento de saberes e de mecanismos capazes de proporcionar aos alunos a integração e aplicação efectiva das aprendizagens previstas. As situações de comunicação, diversificadas e ao mesmo tempo específicas, surgem como o aspecto mais valorizado na operacionalização das competências previstas, como se pode aferir das indicações como “Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber”, ou “Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens” e ainda “Comunicar, utilizando formas diversificadas, o conhecimento resultante da interpretação da informação”. Além disso, objectivam-se outras práticas como a utilização de “formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades” perspectivando-se também o reconhecimento e confronto de “diversas linguagens para a comunicação de uma informação, de uma ideia, de uma intenção” (DGIDC, 2001, p. 5). A valorização e promoção do uso correcto da língua portuguesa assumem particular relevância no sucesso do percurso escolar assim como as áreas da compreensão, interpretação, assimilação e aplicação dos diversos saberes. À língua materna se atribui a grande responsabilidade da promoção de conhecimentos, a possibilidade de, através dela, se depreender sentidos, relacionar informações, estabelecer relações de conteúdos, analisar objectivos da situação comunicativa. O bom domínio da língua materna reflecte-se em todas as áreas de aprendizagem, em situações

formais ou informais de aprendizagem, em contextos socioprofissionais diversificados, nas múltiplas ocorrências comunicacionais. A aprendizagem da língua e domínio da mesma são fundamentais no processo de relacionamento dos indivíduos com os outros.

Em 2008, uma equipa coordenada por Carlos Reis, procedeu a uma reformulação do programa de português para o ensino básico, daí resultante o novo Programa de Português Ensino Básico (PPEB) onde é apresentada uma reflexão sobre o quadro nacional da aprendizagem da língua portuguesa, referindo especificamente que

aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam.” (Reis *et al.*, 2008, p. 12).

E esta aprendizagem não se limita à aula de língua portuguesa; é muito mais abrangente, extrapolando para as diversas áreas do processo ensino-aprendizagem. Compreende o processo educativo como um processo transversal, multidisciplinar, “fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (Reis *et al.*, 2008, p. 7). Critérios de exigência e rigor na correcção linguística são ainda apontados como elementos fundamentais em todo o processo ensino e de aprendizagem, em todas as áreas curriculares. E para se atingir um nível de proficiência aceitável e desejável no uso da língua portuguesa, é inegável a importância da leitura e respectivas estratégias na formação de utilizadores eficazes. Através da leitura se desenvolve a capacidade de interpretação e questionamento, se acede à informação e se constrói saberes. Na linha de pensamento de Viana e Teixeira ler “é um processo gradual de aquisição de competências” (2002, p. 123), algo que deve ser perspectivado como “meio de formação geral, tornando o indivíduo capaz de funcionar adequadamente como cidadão, compreendendo as mudanças do mundo e os seus efeitos em cada um de nós.” (2002, p. 121).

Fundamental no acesso ao conhecimento e à construção do pensamento, impulsionadora de atitudes valorativas e profícuas na sociedade, a leitura possibilita a aquisição de competências de compreensão e interpretação, a elaboração de múltiplos sentidos e percepção de diferentes realidades, funciona, além disso, como resposta para as muitas dúvidas e expectativas dos indivíduos.

O professor assume, neste âmbito, um papel insubstituível na promoção da prática da leitura, na descoberta do prazer de ler, de encontrar sentidos e significâncias criadoras de posturas interventivas nos alunos. Considerado como um “promotor e facilitador de aprendizagens” caberá ao professor a difícil tarefa de aliciar os alunos para a prática da leitura ao mesmo tempo que terá de encontrar o equilíbrio entre a imposição e cumprimento de programas extensos, a ocorrência de exames avaliativos que por si só surgem como grandes obstáculos à fruição da leitura.

O professor de português, como facilitador da aprendizagem, tem vários papéis a desempenhar (...) a ele cabe-lhe preparar o aluno para a vida activa, profissional e simultaneamente ter uma atitude maiêutica. Deve ter o cuidado de despertar e estimular a sensibilidade, a imaginação, o sonho, o espírito crítico, a autonomia e ainda ser um bom leitor (Cadório, 2001, p. 43).

Condicionado por directrizes ministeriais, uma carga horária exigente, uma organização curricular extensa, o professor assume-se, além disso, como um actor educativo extraordinário no desenvolvimento do gosto pela leitura, pela sua dinâmica em contexto aula e fora dela. Se as leituras obrigatórias funcionam a maior parte das vezes como um processo obrigatoriamente doloroso, passível de uma avaliação sumativa e avaliativa, condicionante do sucesso escolar do aluno, já a promoção de uma leitura que vá de encontro às suas apetências, interesses e expectativas poderá aliciar os mais renitentes no prazer de ler e conquistar novos adeptos para a descoberta de outros mundos e outras visões expressas nas páginas dos livros.

Importa, pois, conhecer o leque de interesses dos mais jovens, considerar as suas vivências e desejos, os seus sonhos e ambições e procurar orientá-los na selecção do tipo de leituras com que mais se identificam, procurando colmatar as inseguranças, adequar interesses e expectativas. Criando uma relação afectiva com as leituras realizadas, os discentes procurarão alargar o seu âmbito de acção e mais facilmente acederão a outras propostas, outras concepções e visões do mundo. Percepcionando os interesses dos discentes, o professor poderá encontrar estratégias e recursos pedagógicos e aliciantes, no sentido de formar leitores proficientes, encarando a leitura como uma fonte de informação e conhecimento, aliada ao estudo e ao prazer. “Caberá ao educador e/ou professor o papel de avaliar em que nível de desenvolvimento se encontra cada criança, a fim de seleccionar e implementar as metodologias e as estratégias mais adequadas para promover o desenvolvimento e/ou optimização desses conhecimentos e competências” (Viana e Teixeira, 2002, p.123).

O anterior Programa de Português do Ensino Básico de Língua Portuguesa do 3.º ciclo apontava para a necessidade da escola “ajudar o aluno a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afectiva e intelectual com as obras, a fim de que possa traçar, progressivamente o seu próprio percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento.” (2000, p. 20). Conceção ainda actual, a leitura lúdica reveste-se de uma importância extraordinária a par da Leitura Recreativa e ainda outras áreas específicas como a Leitura Orientada e a Leitura para Informação e Estudo. Enquanto a vertente informativa remete para o uso sistemático de dicionários, enciclopédias e gramáticas, contemplando o aspecto mais técnico e funcional da língua, a Leitura Orientada contempla a selecção de obras e a interacção criativa com outros textos proporcionando o prazer da descoberta e paralelismos situacionais e vivenciais. A preocupação com a fruição da leitura eo apelo à vertente lúdica como fonte de satisfação possibilitam o desenvolvimento e aquisição de competências de competências essenciais nos domínios da literacia da comunicação.

Carlos Reis, nas orientações de gestão do novo Programa de Português do Ensino Básico destaca o papel das bibliotecas como um dos recursos a potenciar concebendo-a como um “pólo dinamizador de actividades, enquadradas pelo PCT ou pelo PEE, como espaço ideal de leitura e de outras actividades” e reconhecendo-lhe “um papel relevante no que toca à promoção da leitura e que sirva para fomentar o desenvolvimento das competências de saber fazer” (2008, p. 120).

Neste documento especificam-se diferentes níveis de leitura segundo os ciclos de aprendizagem e tendo em conta as “singularidades próprias de cada ciclo” (2008, p. 21). E se para os primeiros anos a leitura se relaciona com o primeiro nível de aprendizagem, “aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento” partindo-se da representação gráfica para a distinção de “letra, palavra, frase e texto”, numa perspectiva evolutiva da autonomia, onde a iniciativa pessoal de escolha de textos está contemplada apoiada na apreciação de textos variados (2008, p. 53), já para o segundo ciclo se pretende que o aluno seja capaz de “seleccionar, por sua iniciativa e de acordo com o seu gosto pessoal, obras de extensão e complexidade crescente” e além de “fazer apreciações críticas sobre um texto” consiga ainda “expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário” (2008, p. 95). A mesma autonomia, capacidade critico-reflexiva é perspectivada para o terceiro ciclo. Daqui se infere um processo gradativo de formação de leitores, fornecendo-lhe as bases para a assunção de uma autonomia evolutiva a

partir de textos e obras seleccionadas, mas que leve o aluno à liberdade de escolha, selecção de textos ou obras de acordo com as suas preferências e interesses.

Comungando da opinião de Daniel Pennac, “o verbo ler não suporta o imperativo”, verbo que surge associado a outros muito mais plurais como o “amar” e “sonhar” (1996, p. 11). O devaneio, a imaginação, a fantasia não surgem por imposição. Surgem espontaneamente, livremente, ao sabor do momento. Assim se deve encarar a leitura, um momento impulsionador do sonho, de divagação, um momento capaz de transpor os limites físicos e temporais, capaz de transportar o leitor a outras esferas oníricas e ao mesmo tempo cognitivas. Este autor abre a possibilidade de o leitor poder saltar as páginas de um livro sem que isso se apresente como uma transgressão à leitura e à compreensão da mensagem por considerar que os leitores mais “rapidamente poderão usufruir de todas as maravilhas” (1996, p. 148) que a leitura proporciona. Porque o livro não envelhece, continua “à nossa espera nas estantes” (1996, p. 151) e haverá sempre a possibilidade “de a ele voltarmos, e de nos dedicarmos com mais atenção aos pormenores que antes nos escaparam ou cuja continuidade poderemos dar se anteriormente nos tivermos cansado dele. Porque há bons e maus romances, mas caberá ao leitor fazer a sua própria selecção, de acordo com a sua sensibilidade e interesse. Ler pelo prazer de ler, “não importa o quê” e “não importa onde”, num banco de jardim ou numa esplanada de café, numa biblioteca ou na praia, o prazer de usufruir de umas linhas de prosa não é condicionado pela territorialização. Do mesmo modo a ditadura da leitura integral é inibidora da fruição da mesma. O direito de nos concedermos o “retirar qualquer livro da nossa biblioteca, de o abrir onde nos apetecer e de mergulharmos nele por um instante, porque só dispomos desse instante” (1996, p. 161) é algo que nos assiste e que se recomenda. Porque o processo é sempre enriquecedor, e sempre evolutivo, permitindo uma espiral gradativa de optimização e progressão interpretativa e cognitiva. A leitura por prazer, segundo um ritmo próprio do leitor, sem utilidade imediata ou avaliativa, poderá funcionar como o despoletar de momentos de diálogo e de reflexão, facilitando, indirectamente, a aquisição de competências de compreensão e interpretação do mais variado tipo informativo.

Apresentando a leitura como algo inerente à actividade humana e como prática habitual no dia-a-dia mais facilmente os alunos aderem à sua prática. Mais facilmente perceberão o interesse de que ela se reveste e da importância decisiva quer na compreensão do mundo que nos rodeia quer na participação activa aquando de tomada de decisões.

Crescer num ambiente onde ler é um acto quotidiano, onde os adultos recorrem à leitura para se informarem, por prazer onde se partilha e discute o que se lê desperta na criança a consciência da leitura para necessidade de informação e conhecimento (Santos, 2000, p. 75).

E neste domínio, impõe-se a exigência de um trabalho colaborativo em vários domínios: escola / família, professor/ alunos, professor / professor bibliotecário. Porque o professor, por si só, não basta para colmatar as necessidades básicas das competências de leitura, de compreensão / interpretação dos discentes. Viana e Teixeira (2002) realçam que a aprendizagem formal da leitura começa bem antes da escolarização, num ambiente familiar propício e dinamizador de práticas que captem a tenção e interesse dos mais novos:

Quando a criança é oriunda de uma família onde o contacto com o impresso faz parte das experiências do dia-a-dia, naturalmente descobre quais são os suportes de leitura e de escrita, e exige apropriar-se desses suportes. Desde cedo, e sem ter havido ensino formal, muitas crianças sabem já o que serve para ler e por onde se começa a ler (2002, p. 49).

Na sua iniciação à escolaridade, já a criança possui apetência para o contacto com os livros e a leitura, com o documento impresso e outros recursos passíveis do contacto e uso da informação. Caberá ao professor cultivar essa dinâmica, alimentando a curiosidade e sede de informação, possibilitando novas oportunidades de conhecimento e orientar os alunos para a utilização de recursos capazes de os auxiliarem na realização e concretização de tarefas e, ao mesmo tempo, alargar as suas competências no domínio da literacia da leitura. E, nesta tarefa, uma colaboração se torna indispensável para um profícuo processo de aprendizagem e domínio de proficiências: a colaboração do professor bibliotecário.

Sobressai a necessidade de um trabalho articulado, em parceria entre todos os actores educativos mas, mais precisamente, com os que desenvolvem a sua actividade no espaço escola, que contemple o desenvolvimento integral dos alunos e, mais precisamente, que seja determinante no domínio das competências de compreensão, interpretação e produção de informação.

3.5. Outros actores: o professor bibliotecário

Em 2009, a portaria 756/2009 de 14 de Julho estabelece a criação da função do professor bibliotecário assim como a designação de docentes que constituem a equipa da biblioteca

escolar. Esta portaria reflecte muitas das preocupações relacionadas com o exercício desta função por um profissional qualificado, com formação específica na área, com competências a nível da gestão de recursos, planeamento e organização da biblioteca escolar no domínio das literacias da informação.

Entre as múltiplas funções previstas no seu desempenho, o artigo 3.f) indica claramente, como um dos aspectos a desenvolver, o apoio a actividades curriculares e o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, “da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada”. Não só o trabalho colaborativo é desejado como está previsto na legislação, assumindo-se como uma preocupação política e educativa.

Esta portaria surge como resposta a um trabalho de equipa coordenada por Isabel Veiga que em 1996, por directiva do Ministério da Educação, procedeu a uma pesquisa e diagnose precisa aos hábitos e práticas de leitura da população portuguesa. Perante o estado de iliteracia verificado surgiu a necessidade de se implementar uma prática dinâmica de promoção à leitura, de desenvolvimento de competências das literacias e, mais especificamente, na constituição de uma rede de bibliotecas escolares. Daí resultou a elaboração do relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, de que já falámos no capítulo I, que além de estabelecer princípios e linhas de orientação para o seu funcionamento indica claramente a possibilidade de se estabelecerem parcerias e a participação de vários agentes educativos na sua dinamização. Na alínea iv) do ponto 1.6, Introdução, clarifica-se bem esta dinâmica ao referir o auxílio imprescindível da figura do professor bibliotecário, ao qual os alunos podem recorrer, ou a outros elementos da equipa constitutiva, como “o técnico-adjunto de biblioteca e documentação ou a outros professores da equipa para debater modalidades de incentivar nos alunos o prazer de ler e a aprendizagem centrada na procura autónoma de informação.” (1996, p. 17). Também ao professor bibliotecário são atribuídas funções como o da coordenação “da gestão, planeamento e a organização da biblioteca escolar”, da apresentação de propostas de “aquisições da biblioteca escolar”, a da promoção de funções pedagógicas, tendo em conta o projecto educativo da escola, envolvendo as actividades “quer no âmbito curricular, quer no da ocupação de tempos livres” (1996, p. 40). O conhecimento de conteúdos programáticos das várias disciplinas e das actividades que os sub-departamentos pretendem implementar revelam-se importantes. Desta forma o professor bibliotecário poderá mais facilmente delinear possibilidades de parcerias

dinâmicas com a comunidade escolar, facultar a orientação de pesquisas e investigações aos utilizadores dos serviços da biblioteca.

O professor bibliotecário apresenta-se como um elemento fundamental na ligação entre todos os elementos da comunidade educativa, essencial na cooperação nas diferentes actividades, precioso na melhoria do processo ensino-aprendizagem. O papel passivo a que anteriormente estava destinado, de guardião e coleccionador de livros, alterou-se profundamente, revestindo-se de uma dinâmica vital para a consecução e êxito do processo educativo. A concepção das suas funções e da sua participação activa na formação de leitores, assim como o seu papel orientador e colaborador na proficiência das competências interpretativas e comunicativas dos indivíduos evoluiu extraordinariamente.

Poe (1965) considerava, na distante década de sessenta, que o trabalho do bibliotecário se restringia apenas ao domínio técnico da simples reunião e classificação do “world’s store of knowledge or certain sectors of it so that it is available to those who need it.” (1965, p. 117). O seu papel seria, unicamente, de resposta a exigências específicas do público, na identificação de um título de uma obra, de um autor, de um tema particular. A sua participação na ampliação do conhecimento, no prolongamento dos saberes e no desenvolvimento de competências das literacias da informação eram nulas uma vez que a maioria da população obtinha “all they want of world’s knowledge from newspaper, magazine, television, radio and either directly or indirectly from conversation with others.” (1965, p. 117). A primazia da divulgação da informação, na década de sessenta, assentava nos mass-media, o conhecimento do mundo e as formas de entretenimento eram indissociáveis deste fenómeno comunicativo.

Esta concepção apresenta-se, hoje, obsoleta. Rádio, televisão e jornais, continuam a assumir-se, cada vez mais, como os meios de comunicação e transmissão de informação privilegiados, é certo, e perante a assunção da internet e as múltiplas possibilidades bidireccionais a nível da comunicação, como conceberia Poe o papel do professor bibliotecário? Provavelmente reduzi-lo-ia à inexistência dado que a necessidade de catalogação e compilação deixou de ser um imperativo quando tudo se encontra vastamente disponível on-line. E no entanto, o papel do professor bibliotecário assume, cada vez mais, uma importância determinante na aquisição das literacias da informação e da comunicação. Relegar o seu papel para um plano meramente técnico é perfeitamente anacrónico. “Um bom bibliotecário não é forçosamente um tecnicista

[...] também não é aquele que se esconde por trás da sua secretária [...] bem longe do contacto directo com os leitores” (Cabral, 1996, p. 41). Hoje, a sua participação no processo ensino-aprendizagem é uma exigência, a sua acção participativa e interventiva pode ser a ponte de ligação entre a indiferença, o desinteresse, as dificuldades de compreensão e interpretação e o sucesso efectivo da(s) literacia(s). O professor bibliotecário é um agente activo na criação de oportunidades de aprendizagem, promotor de experiências culturais, cognitivas e científicas.

Ross Todd (2010) salienta que a “função do professor bibliotecário implica um trabalho de proximidade e articulação com os professores que trabalham directamente com as turmas, para a programação de experiências de aprendizagem autênticas” (2010, p. 26). A sua intervenção poderá ser bastante alargada e o seu âmbito de acção poderá, de facto, extrapolar o espaço da biblioteca, revestindo-se o seu papel de uma função pedagógica importante, de acordo com os princípios de acção da biblioteca escolar, nomeadamente, na promoção dos “objectivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da escola” e o trabalho articulado com “alunos, professores e órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola” (IFLA/UNESCO, 2002, p. 12). As Directrizes da IFLA/UNESCO referem claramente as competências do professor bibliotecário quando lhe atribuem

o conhecimento e as competências relacionados com o fornecimento da informação e a resolução de problemas de informação, bem como a perícia na utilização de todas as fontes, impressas e electrónicas. O seu conhecimento, as suas competências e a sua perícia vão ao encontro das necessidades de uma comunidade escolar específica (2002, p. 12).

Também aí se salienta a responsabilidade do professor bibliotecário enquanto “elemento do corpo docente profissionalmente habilitado” sendo apoiado por uma equipa de trabalho, e cuja acção compreende um trabalho “em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e em ligação com a biblioteca pública e outras” (2006 p. 12). Prevê-se, ainda, a cooperação entre os professores e os bibliotecários, defendendo um trabalho conjunto no sentido de “desenvolver e avaliar as competências dos alunos em literacia da informação e em conhecimento da informação” e, ao mesmo tempo, “desenvolver planificações de actividades lectivas” assim como “ preparar e conduzir programas de leitura e eventos culturais” (2006, p. 12).

É notória a exigência de um investimento no trabalho colaborativo, realçando-se a importância do desenvolvimento de um trabalho conjunto que possibilite à população escolar o efectivo

sucesso das aprendizagens. Artur Dagge (*cit. in* Barroso, 2010, p. 8) considera que o professor bibliotecário deve ser o agente “despoletador de uma alteração que se pretende o mais abrangente possível nos processos ensino-aprendizagem, alteração essa que leva à aplicação de metodologias e práticas inovadoras conducentes ao desenvolvimento de efectivas políticas de literacia na escola”. Também Mateus (2009) defende que o êxito da biblioteca escolar depende grande parte do trabalho conjunto efectivado por todos os elementos educativos, salientando, no entanto, o papel essencial da figura do professor bibliotecário ao enunciar a política dos quatro C’s propostos por Haycock que compreendem os conceitos Comunicação, Consideração, Compromisso e Cooperação. A Comunicação relacionando-se com a articulação de actividades e o Projecto Educativo da Escola; a Consideração evidenciada no reconhecimento do papel do professor bibliotecário e nas suas competências para o exercício das suas funções; o Compromisso que se estabelece nas implementação das estratégias definidas e, finalmente, a Cooperação estabelecida entre todos os elementos da comunidade educativa tendo em vista o sucesso efectivo dos alunos (2009, p. 26).

Uma atitude aberta e flexível é essencial no perfil do professor bibliotecário. A comunicação com os leitores e a troca de impressões para actualização quanto a leituras possíveis proporcionam o conhecimento de gostos e preferências dos utilizadores; permitem não só a actualização de conhecimentos como desenvolvem a capacidade de gestão do professor bibliotecário na medida em que define políticas de aquisição e modernização do acervo e dos recursos e permite ainda uma melhor planificação das estratégias a implementar. “O responsável pela biblioteca pode [...] através do contacto directo com os leitores ou da análise dos registos de empréstimo e consultas, fornecer aos professores dados referentes a leitura realizadas pelos estudantes, preferências e dificuldades.” (Campos e Bezerra, 1989, p. 92). Daqui sobressai nitidamente a ideia de um trabalho articulado entre o professor bibliotecário e os restantes docentes, a necessidade de uma intervenção pedagógica mais activa da sua parte. Munido do conhecimento advindo do contacto com os utilizadores e do trabalho relacionado com a averiguação das suas expectativas e anseios, o professor bibliotecário terá dados válidos para, a partir daí, dialogar com os outros professores e estabelecer uma base de promoção da leitura e da escrita.

Ficou bem evidente a necessidade de comunicação do professor bibliotecário com a restante comunidade escolar que deverá posicionar-se de forma a “accompagner les enfants dans une

découverte qu'ils auraient difficilement faite seuls" (Patte, 1980, p. 124) de modo a estabelecer-se uma relação de cooperação desejável e profícua. A presença dos alunos na biblioteca da escola prende-se, grandemente, com a elaboração de trabalhos de pesquisa para as diferentes matérias, solicitados pelos professores das disciplinas. É o fundo documental que vai ser procurado e requerido, é a busca de informação que se impõe para a consecução da tarefa. Perante o manancial informativo disponível e diversidade de autores e extensão temática, como encontrar a informação desejada e necessária? Como otimizar a pesquisa e como organizar os dados? Como seleccionar o importante do acessório? A ajuda de um profissional com competências específicas na área, com conhecimentos do fundo documental, com capacidade de orientar e esclarecer dúvidas assume-se fundamental neste processo. E sem impor ideias ou escolhas pessoais, caber-lhe-á a tarefa de ajudar o aluno a fazer as suas próprias escolhas, como salvaguarda Geneviève Patte :

Lorsque l'enfant exprime une demande, le rôle du bibliothécaire n'est pas purement et simplement de lui proposer, le plus rapidement possible, le document correspondant, il est de l'accompagner dans sa recherche, de lui expliquer le pourquoi et le comment de toutes les étapes pour qu'il puisse accéder le plus tôt possible à une certaine autonomie. (1978, p. 163).

Esta concepção mantém-se actual apesar de se passarem três décadas sobre a formulação deste pensamento. Através da orientação e apresentação das imensas possibilidades de descoberta que o aluno pode fazer, esta acção é acompanhada pelo incentivo à autonomia e à liberdade de escolha dos jovens utilizadores. Oferece conhecimentos sobre as fontes documentais e elucida sobre estratégias para "localizar, capturar, e avaliar a informação, dentro e fora do centro de recursos." (Miranda, 2010, p. 63).

Luisa Cabral (2002) atribui ao bibliotecário um vasto conjunto de funções considerando que o que hoje se lhe exige "excede largamente o conjunto de funções para que ele(a) se preparou" (2002, p. 9-10). Entre essas funções destaca não só o domínio de vários programas técnico-informáticos e subsequentes aplicações no processo de informação como a capacidade de gestão e técnicas de relacionamento interpessoal/ psicologia comportamental. A evolução da informação e do conhecimento exige-lhe uma actualização constante dos saberes, quer a nível técnico quer a nível documental. Verifica-se uma necessidade de actualização permanente, de renovação de conhecimentos e capacidades essenciais para o acompanhamento das novas gerações. Uma das suas funções prende-se, nomeadamente, com a garantia do acesso e difusão

do conhecimento. E numa era digital, o simples manusear de documentos em formato papel afigura-se demasiado redutor. Numa era em que as novas gerações dominam as tecnologias digitais, em que a pesquisa se realiza maioritariamente a nível da internet, em que o mundo das redes sociais fazem parte do quotidiano, impondo-se aos tradicionais meios de divulgação e transmissão de saberes, cabe ao professor bibliotecário, enquanto detentor de funções de orientação e aconselhamento, proporcionar e esclarecer aos utilizadores da biblioteca as múltiplas oportunidades de acesso ao conhecimento. O Manifesto da Biblioteca Escolar é claro quanto à necessidade de uma formação contínua e de desenvolvimento profissional deste actor educativo ao referir que “os bibliotecários escolares devem possuir competências para planear e ensinar diferentes técnicas no tratamento da informação” tendo em conta a diversidade da comunidade educativa (IFLA/UNESCO, 2000, p. 3).

O seu trabalho apresenta-se como um desafio considerando que o público que o espera é, predominantemente, oriundo de uma geração que já anteriormente referimos como pertencendo aos *digital natives*. Geração que domina as novas tecnologias com uma facilidade estonteante, que conhece profundamente o modo de aceder à informação, que interage com outros utilizadores cibernauticos e sabe como partilhar ideias e reflexões. O ambiente da biblioteca, não só enquanto espaço físico mas essencialmente enquanto espaço de recursos plurais, alterou-se significativamente. O ambiente digital e electrónico alterou profundamente o paradigma vigente.

Citando ainda Miranda, “Os professores bibliotecários necessitam de modificar os métodos de ensino na utilização da informação na escola, de modo a incluir destrezas que suportem as novas quantidades de informação disponíveis para cada indivíduo através de novos canais” (2010, p. 47). Mas para isso, deverá ele próprio, actualizar a sua própria formação e os seus conhecimentos. A sua acção será tanto mais profícua quanto mais entendido ele for neste domínio. Não se pretende que seja um perito em técnicas informáticas e digitais mas sabe-se, que cada vez mais, os alunos recorrem aos ambientes *online* para realizar as suas pesquisas e aceder à informação. O estabelecimento de uma colaboração e parceria com um profissional da área das tecnologias seria extraordinariamente vantajoso no sentido de potencializar todas as possibilidades de dinamização do espaço, de disponibilizar o acesso à informação, de criar oportunidades de associações com processos interactivos e virtuais.

Mas embora os jovens usem cada vez a internet nas suas pesquisas, o facto é que eles necessitam de orientações para transformar toda a informação adquirida em conhecimento. Utilizar e

construir conhecimento exige competências que o professor bibliotecário pode ajudar os utilizadores a adquirir e a implementar no seu processo de evolução cognitiva. Ciente das capacidades dos alunos e dos objectivos das suas pesquisas será necessário elucidá-los sobre as metodologias a utilizar nas suas pesquisas, formulação de pensamento crítico no sentido da construção do verdadeiro conhecimento (Miranda, 2010, p. 41).

O excesso de informação não é sinónimo de saber; poderá, em contrapartida, ser inibidor de uma efectiva aprendizagem. É o trabalho de selecção e identificação do essencial que é fundamental implementar junto das jovens camadas. Skilbeck (*cit. in* Mateus, 2010, p. 24) é incisivo quando refere que “a nossa resposta deve ser garantir o acesso do estudante a culturas ricas e diversificadas e a um modelo de relações sociais forte variado. Estas últimas podem ser disponibilizadas ou facilitadas por professores bem formados, em instituições bem dirigidas” opondo esta operacionalização àquilo que ele considera ser uma ‘cultura enlatada’ para a qual é importante alertar os mais jovens.

O papel do professor bibliotecário é, como vimos, um papel abrangente, multifuncional, de cuja acção depende não só o reconhecimento da biblioteca como um espaço de aprendizagem, conhecimento, cultura e lazer, mas também o êxito de um processo educativo que se quer de efectivo sucesso das aprendizagens realizadas pelos discentes. O professor bibliotecário detém, de facto, um grande poder e ao mesmo tempo uma grande responsabilidade: detém, em si, a faculdade de orientar e promover descobertas a realizar pelos utilizadores mas, por outro lado, será também responsável por uma pedagogia metodológica de construção de conhecimento. Como afirmam Roos Tood e Carol Kuhlthau, a partir de um estudo realizado entre os anos 2002 e 2003,

an effective school library, lead by a credentialed school librarian who has a clearly defined role in information-centered pedagogy, plays a critical role in facilitating student learning for building knowledge...An effective school library is not just informational, but formational (*cit. in* Lopes, 2010, p. 7).

De facto, caberá ao professor bibliotecário reconhecer as necessidades dos utilizadores que procuram os seus serviços e orientá-los no sentido de transformar a informação em conhecimento, na construção de novos sentidos e compreensões. O seu papel passivo de transmissor de informação, anteriormente tão relevante, dará lugar a um papel mais activo, como

formador, promovendo oportunidades de aprendizagem, desenvolvendo, ao mesmo tempo, as competências de pesquisa, compreensão, selecção e transformação da informação, promovendo as competências da leitura e da expressão.

CAPÍTULO IV

4. A Biblioteca Escolar e os hodiernos desafios

« Si l'importance des bibliothèques scolaires en matière d'apprentissage n'est plus à démontrer, leur rôle évolue dans l'environnement compétitif en pleine mutation du XXI^e siècle. On est passé du travail technique au rôle d'intermédiaire, de la conservation à l'innovation, des modes réactifs usager-formateur aux modes proactifs enseignant-formateur » (Unesco, 2009, s /p).

Este discurso apresentado pela Unesco, em 2009, na 38.^a Conferência Anual da Associação Internacional das Bibliotecas Escolares (IASL), em Pádua, expressa claramente a ideia da linha evolutiva verificada quer na função quer na dinamização das bibliotecas escolares. Num mundo altamente competitivo, onde a oferta se sobrepõe à procura, onde a invasão informacional se impõe em todos os domínios da comunicação, onde difusão da informação assume um carácter imediato proporcionado pelos avanços tecnológicos e informáticos, o documento escrito concorre lado a lado com meios sofisticados e de fácil acesso ao público sedento de informação. O texto impresso deixa de ser o meio privilegiado de transmissão de informação dando, paulatinamente, lugar a suportes digitais e informatizados que permitem o acesso ao conhecimento com maior rapidez e abrangem vastas áreas de produção documental e informativa.

A biblioteca já não é um espaço hermético, fechado, impeditivo de aceder a conhecimentos valiosos e proibitivos, tal como ilustrado no célebre romance de Umberto Eco, *O Nome da Rosa*. Os livros não são encarados como objectos raros, caros destinados a ser conservados e guardados religiosamente; deixaram de ser um universo impenetrável para se tornarem em fonte de conhecimento, de aprendizagens, de partilha de ideias e conceitos. A Biblioteca deixou de ser um local de armazenamento de livros e documentos para se tornar um local de múltiplas possibilidades de informação. Paralelamente a esta disponibilidade documental impressa, as bibliotecas contemplam agora inúmeras possibilidades de acesso à informação, permitindo aos utilizadores o uso de meios multimédia, meios audiovisuais e suportes informáticos.

A transformação das bibliotecas em centros de múltiplos recursos informativos, a disponibilização de equipamentos e meios diversificados proporcionam, de modo contundente, novos contextos de aprendizagens, novas leituras, novas literacias. Aos utilizadores é facultado um espaço de acesso a informação e conhecimento em múltiplas vertentes contribuindo não só para o despertar da curiosidade dos indivíduos como, e sobretudo, para a utilização desses meios

no sentido de inculcar e desenvolver nos utilizadores competências no domínio da língua e da leitura. A informação, deixando de estar confinada a armários estanques, libertando-se do carácter reservado tal como foi durante muito tempo concebido, colocando-se à disponibilidade dos interessados, provoca inevitavelmente um fluxo de procura e aquisição de saberes que permite o desenvolvimento da prática da leitura, da compreensão da realidade e da evolução da informação.

Cassia Furtado e Lídia Oliveira defendem a necessidade de criar na biblioteca escolar

ambientes híbridos, que usufruam de séculos de experiência da leitura, como ferramenta cognitiva de aquisição de conhecimentos e olhar para novos suportes e novas ferramentas, como os livros digitais e as redes sociais na Internet, entre outras, como novas formas de dar continuidade às boas práticas da leitura e da escrita a partir do ato de ler (2010, p. 2).

Assume-se, claramente, a polivalência de um espaço que se pretende inovador mas, ao mesmo tempo, testemunho de experiências ancestrais, na partilha do saber livresco em consonância com os tempos de modernidade, portadores de potencialidades extraordinárias e geradores de aprendizagens vastas. Um ambiente inclusivo de experiências motivadoras e de práticas aliciantes são importantes para atrair novos utilizadores à biblioteca, cativando-lhes a curiosidade, proporcionando-lhes experiências diversificadas que os leve a interessar-se pela prática da leitura e escrita, investigação e produção de trabalhos, tornando-os mais confiantes e críticos, mais autónomos e responsáveis. Porque os tempos mudaram, e “Today’s students have not just changed *incrementally* from those of the past, nor simply changed their slang, clothes, body adornments, or styles, as has happened between generations previously. A really big *discontinuity* has taken place.” (Prensky, 2001, p. 1). Esta mudança verifica-se não só a nível dos comportamentos mas processa-se também a nível do pensamento, uma repercutindo-se na outra, levando Prensky a citar Dr. Bruce D. Perry of Baylor College of Medicine - “Different kinds of experiences lead to different brain structures.”

Na mesma linha de pensamento, Santos verifica que há um “ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade” (2000, p. 239). E se ninguém fica indiferente a esta evolução ininterrupta que abala os nossos alicerces de certeza, os jovens, mais permeáveis à novidade, buscam a satisfação imediata da sua curiosidade, a instantaneidade das respostas, o *feed-back* rápido às suas actuações. “They have

little patience for lectures, step-by-step logic, and “tell-test” instruction” (Prensky, 2000, p. 3). Cresceram num ambiente de imediatismo constante às suas solicitações e às suas buscas de conhecimento, impacientes na demora de acesso ao objecto das suas investigações. Delors é incisivo quando atribui à educação a função de “fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhe permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso. O que supõe a capacidade de operar uma triagem na massa de informação, a fim de melhor interpretá-las” (2003, p. 68). Esta ideia de transformação e adaptação de uma organização educativa aos tempos actuais e a defesa da sua participação construtiva e orientadora nas prática pedagógicas é também defendida pela RBE ao postular que

A resposta da escola a estes desafios passa pelo inevitável desenvolvimento de processos de mudança a nível individual e organizacional, através de uma estratégia de construção de novos modos de participação e relação entre os actores educativos e da afirmação de novas práticas pedagógicas na escola (RBE, 2008, s / p.).

Inseridos num ambiente educativo onde os processos tradicionais de ensino-aprendizagem ainda imperam, onde a transmissão de saberes se processa, ainda e de forma frequente, unidireccionalmente, apesar de se verificarem já muitas práticas evolutivas que vão de encontro aos anseios das novas gerações, urge repensar a funcionalidade da instituição escolar e do ambiente de aprendizagem em que os alunos se inserem. “Pela primeira vez, são as crianças as que melhor dominam um novo aparato tecnológico e estão na ponta de um processo transformador que atinge, cada vez mais, áreas da vida cotidiana” (Amaral, 2008, p. 45).

Assiste-se, actualmente, a uma segmentação total de conhecimentos e de competências nos domínios das novas tecnologias por parte das camadas mais jovens: a *net generation* evidencia interesses e revela *skills* que ultrapassam aquilo que o ‘saber livresco’ tem para lhes proporcionar. O livro e os documentos escritos apresentam-se como obsoletos nesta geração emergente. As novas tecnologias, nomeadamente os recursos multimédia e a internet, atraem e seduzem as camadas mais jovens que aderem de imediato à inovação. Contudo, perante a erupção de informação constantemente veiculada, a invasão de dados (re)actualizáveis a cada instante, os alunos poderão, facilmente, ficar submersos num mundo sufocante de informação, sem capacidade para analisar nem sistematizar de forma eficaz e objectiva. Cabe então à biblioteca escolar “apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas

de comunicação no seio da comunidade.” (UNESCO, 2000, p. 2). O desenvolvimento de capacidades que permitam a este público-alvo perceber diferentes formas de acesso e, conseqüentemente, organização e tratamento da informação é um dos aspectos que assume uma relevância ímpar na função da BE.

Servindo-nos do conceito de Cardoso de “agente inovador” a biblioteca pode trabalhar colaborativamente com os seus utilizadores, respeitando “as atitudes, representações e valores do “adoptante” tendo em vista associá-lo à resolução dos problemas que o afectam, directamente, mas também fazê-lo tomar consciência de aspectos desconhecidos” (2002, p. 49). O utilizador assume um papel activo e empenhado na concretização e solução das suas dificuldades. A perspectiva unidireccional ausente, implementa-se a dinâmica bidireccional onde cada um tem um papel activo no novo paradigma da educação, perspectivando-se esta como um todo, um processo colaborativo e eficaz de aquisição e produção de saberes.

A biblioteca escolar pode funcionar como o centro dinamizador de práticas educativas aliciantes onde a população discente encontra eco às suas expectativas e interesses, permitindo inovar no modelo ensino-aprendizagem. Sem constrangimentos de carácter programático de implementação obrigatória, livre de processos avaliativos, a biblioteca é, por excelência, um espaço educativo onde os jovens utilizadores podem livremente usufruir de um apoio pedagógico e cultural da escola de carácter não formal. Do mesmo modo o Relatório Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares remete-nos para a necessidade da transformação da biblioteca escolar uma vez que tal poderá ter “efeito indutor na mudança da escola em geral.” (Veiga *et al.*, 1996, p.31).

Os alunos são o principal público-alvo da biblioteca escolar, tal como estipulado no *Manifesto das Bibliotecas Escolares da Unesco* e é para eles que se deve direccionar quer os objectivos quer a missão da Biblioteca. Ainda sobre o público-alvo, as Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares são claras “ Os alunos podem usar a biblioteca para muitos e diferentes propósitos. Deve ser experimentada como um contexto de aprendizagem aberto, gratuito, livre e não ameaçador, onde podem desenvolver trabalhos de todos os tipos, individualmente ou em grupo. ” (2002, p. 18).

Convém ter presente este público-alvo referido pelo manifesto. As escolas públicas possuem um papel fundamental na democratização do ensino, na democratização de conhecimentos, do acesso à informação e aos saberes. Oriundos de meios sócio-culturais diferenciados, meios

pluralistas de acesso e aquisição de informação, os alunos apresentam características diferenciadoras e um *background* de conhecimentos pouco equitativo, que a massificação do ensino não nivela. Esse nivelamento poderá ser atingido ao proporcionar aos discentes a possibilidade de igual oportunidade de acesso ao saber, tendo em conta as necessidades individuais dos alunos. Um dos objectivos presente no Manifesto da Unesco para as Bibliotecas Escolares aponta exactamente no sentido de apoiar os alunos “na aprendizagem e prática de habilidades para avaliar e usar a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios, incluindo a sensibilidade para utilizar adequadamente as formas de comunicação com a comunidade onde estão inseridos”(2000, p. 2).

A biblioteca escolar assume assim um papel essencial no desenvolvimento intelectual, cultural e cognitivo dos seus utilizadores. Mas o desenvolvimento destas capacidades parte, fundamentalmente, do domínio das competências da leitura e escrita, tendo sempre presente que ambas são o suporte e o principal meio de informação, aprendizagem e conhecimento, e consequentemente, da compreensão e interpretação da informação veiculada. Ficou anteriormente demonstrado que a proficiência dos nossos alunos a nível da literacia da informação é pouco satisfatória quando analisados os resultados no Programa PISA. Neste campo, a biblioteca pode ser o agente catalisador do interesse dos alunos e funcionar como o propulsor de mudança nos hábitos de leitura e formação cognitiva dos discentes, indo de encontro aos novos paradigmas da educação designados pela UNESCO e cimentados por Delors - o ‘aprender a aprender’ e o ‘aprender a fazer’. Motivando à prática da leitura, numa perspectiva informal, levando os alunos a melhorar as suas capacidades analítico-interpretativas, a fomentar o raciocínio crítico-reflexivo, a biblioteca escolar pode ser a incitadora da mudança no panorama escolar nacional, nomeadamente na melhoria dos resultados dos alunos. Aumentando o desempenho dos alunos na área da leitura e escrita, os resultados serão infalivelmente diferentes. “Existe uma ligação directa entre o nível de leitura e os resultados da aprendizagem” (IFLA/UNESCO, 2002, p. 18) o que é corroborado pelo Relatório da RBE, ponto 4, Introdução, quando se afirma que

Estudos sobre literacia, nacionais e internacionais, têm vindo a demonstrar que existe uma relação estreita entre a acessibilidade a espaços e recursos de leitura e o nível de desempenho dos alunos. Verifica-se também que é nos países com tradição no domínio das bibliotecas escolares e das bibliotecas públicas que os hábitos de leitura da população se encontram mais enraizados, sendo também esses países que registam níveis mais elevados de desenvolvimento cultural e científico (Veiga *et al.*, 1996, p. 15-16).

Promovendo a dinamização de práticas que instiguem na comunidade escolar a necessidade de conhecimento e formação, a biblioteca assume, assim, um estatuto de “laboratório de aprendizagens de competências de informação” que vai possibilitar aos utilizadores a aquisição de métodos de trabalho e a promoção da autonomia, onde o “aluno [...] aprenderá a procurar, explorar e difundir a informação sob todas as formas, desenvolverá o espírito de análise síntese, assim como um sentido crítico.” (Dion, 1994, p. 252).

A biblioteca apresenta-se como parte integrante dos recursos pedagógicos oferecidos aos alunos e professores nos planos cultural e informativo, contribuindo em grande escala para a criação de hábitos de leitura e promoção das literacias da informação e comunicação. Calixto sugere que é “pelas bibliotecas escolares que os jovens podem e devem ganhar o gosto pelos livros e pela leitura” (1996, p. 17) transformando assim o acto de ler como ponto de partida para a aquisição de competências linguísticas para o sucesso escolar e formação individual dos alunos. Por seu lado, Ventura estabelece uma correspondência entre a biblioteca e “uma espécie de *ágora* contemporânea... capaz de promover a discussão de ideias e temas de interesse social e cultural entre diferentes indivíduos” (2002, p. 13), o que pressupõe que os utilizadores destas unidades de informação deixem de ser seres passivos a nível do consumo da informação para se transformarem progressivamente em actores e produtores da mesma.

Na confluência destas posturas verifica-se um papel essencial da biblioteca junto dos seus utilizadores: não só o de promover o espírito de pesquisa mas, e sobretudo, o de capacitar os indivíduos de espírito analítico, reflexivo e produtor de informação. Como atrair o público-alvo a estes centros de recursos, como transformar este espaço de informação, célere e gratuita, num local convidativo, sedutor, capaz de preencher os múltiplos interesses dos utilizadores é uma questão que se impõem estudar, analisar e, posteriormente, implementar.

4.1. Promoção da biblioteca escolar

“A biblioteca escolar deve dispor de uma política escrita de marketing e de promoção, especificando objectivos e estratégias”, assim indicam as Directrizes da IFLA/UNESCO (2002, p. 21) no seu ponto 5.2. quando se refere à promoção da biblioteca e à aprendizagem. Apesar de todas as potencialidades já enumeradas sobre a importância da biblioteca escolar no desenvolvimento das competências dos discentes e da comunidade educativa em geral, apesar do “modelo de biblioteca entendido não só como um centro de informação e de recursos materiais

mas também na mesma medida, como um centro de recursos intelectuais capazes de generalizar nas escolas uma dinâmica transformadora” (Castán, 1998, p. 31) a verdade é que este espaço permanece ainda subaproveitado. De facto, à biblioteca escolar tem sido atribuído um papel pouco relevante, sendo encarada, frequentemente, como um espaço de ocupação de tempos não lectivos, um espaço que os utilizadores frequentam em caso de ‘buracos’ no horário escolar, para a realização de trabalhos escolares ou de grupo sem grande impacto no processo educativo. No entanto, o Programa da RBE refere que a biblioteca deve “ser entendida como uma unidade orgânica da escola e o planeamento das suas actividades, embora ajustado à especificidade das suas funções, estará integrada no planeamento global da escola e no seu projecto educativo” (RBE, 1996, p. 30).

Cidália Laranjo (2007) defende que às bibliotecas não basta existirem para serem frequentadas, não basta obrigar os alunos a procurá-la para despertar o desejo de ler. “É preciso dar algo mais do que o óbvio, é preciso que a criança e o jovem sintam prazer de a encontrar, consigam trazer algo após uma visita” (2007, p. 46). Esta posição tinha já sido anteriormente defendida por James (1993) no documento produzido para a Unesco relativo às políticas de marketing para Bibliotecas e Serviços de Informação ao salientar que

No LIS (library and information services) can remain static. What may have been the most complete, up to date, efficient and effective service for past users when it began [...] is no longer that excellent service today unless it has been constantly reviewed against a set up to date objectives (1993, p. 8).

Dar visibilidade e tornar presente este espaço em todo o processo ensino-aprendizagem, definir estratégias e otimizar os seus recursos são aspectos prementes que urge dinamizar. Promover e difundir este espaço, actuar no sentido de captar e fidelizar os utilizadores destes serviços, é algo que pode ser implementado utilizando as políticas de *marketing*, os seus objectivos e metodologias que surgem como essenciais nesta urgência de aumentar quer os níveis de utilização da biblioteca quer os níveis de melhoria de competências e desempenhos dos alunos nos diferentes níveis de literacia. Na concepção de Ceneco (1996) o *marketing* “não é uma ciência, mas uma atitude, um estado de espírito que acompanha as evoluções dos nossos modos de vida, que integra as mudanças de comportamento dos consumidores que somos” (1996, p. 7). Ter presente as expectativas e interesses dos utilizadores da biblioteca escolar, acompanhar as suas necessidades, prover à satisfação das suas pretensões são elementos a ter em conta na gestão

e planificação das estratégias a implementar. Especificando o conceito, Ceneco (1996) indica que a palavra é de origem americana “que surgiu nos anos 30: comercialização. De market, mercado e ing, acção. O *marketing* é uma atitude activa, um estado de espírito, que consiste em antecipar e compreender as expectativas do mercado, e oferecer soluções adaptadas e rendíveis.” (1996, p.189).

O Institute of Marketing (*cit in* Thomas, 1991) define *marketing* como o “processo de gestão, responsável pela identificação, previsão e satisfação das necessidades do consumidor” alargando-se “às actividades desenvolvidas por indivíduos ou organizações, quer lucrativas quer não lucrativas, que permitam, facilitem e incentivem a troca em benefício de ambas as partes” (1991, p. 119).

Mais recentemente Pires (2000) e Las Casas (2002) apontavam o marketing como uma actividade *de troca entre duas entidades*, apontando Pires o marketing como a “gestão da relação que qualquer organização tem com o mercado onde actua, no sentido de atingir os objectivos que persegue e satisfazer as necessidades do mercado” (2000, p. 10) e Las Casas afirmando-o como

a área do conhecimento que engloba todas as actividades concernentes às relações de troca, orientadas para a satisfação dos desejos e necessidades dos consumidores, visando alcançar determinados objectivos da organização ou do indivíduo e considerando sempre o meio ambiente de atuação e o impacto que estas relações causam no bem-estar da sociedade (Las Casas, 2002, p. 15).

Destes conceitos e definições é claro o relevo dado à orientação para os consumidores, para a previsão dos seus desejos e a satisfação das suas necessidades, numa perspectiva de adaptação às alterações e evolução das suas vontades, não só para fidelizar os reais clientes como no sentido de captar outro público e outros interesses. O grande desafio que aqui se coloca é o do conhecimento do consumidor e nesse sentido antecipar as suas expectativas, oferecendo-lhe algo que vá de encontro àquilo que realmente busca e deseja, “a satisfação dessas necessidades ou desejos através da criação e oferta no mercado de um produto certo, no momento certo, no local certo e ao preço certo, usando os meios de comunicação adequados” (Pinto, 2007, p. 50). Considerando-se as necessidades do público e fomentando estratégias de acção no sentido de colmatar as suas expectativas redefine-se a relação oferta-procura: “em vez de se empurrar para o consumidor o que a empresa quer produzir, o consumidor passa a definir o que a empresa deve produzir” (Reis, 2003, *cit. in* Pinto, 2007, p. 51).

Embora as políticas de *marketing*, técnicas de gestão e estudo de mercado se direccionassem e tivessem como objectivo principal a produção e distribuição de bens, tendo como fim último um considerável volume de vendas, estas linhas de actuação têm vindo a ser amplamente utilizadas por organizações e instituições sem fins lucrativos, conscientes das múltiplas potencialidades das estratégias e marketing na disseminação dos serviços. Não se trata de captar a atenção do cliente para adquirir um bem e dessa maneira ambos beneficiarem de uma situação material vantajosa, antes o de utilizar um serviço assente na intangibilidade e de duração mais ou menos durável.

4.1.1 Políticas de Marketing em Organizações Não Lucrativas (ONL)

O conceito de *non profit marketing*, ou *marketing* não lucrativo, aplica-se “por parte de organizações que operam sem fins lucrativos [...] não procuram o lucro, estritamente falando, embora mantenham relações de TROCA com o seu público.” (Thomas, 1991, p.126).

Philip Kotler, em entrevista a Peter Drucker (1994) afirmava que o marketing “era algo genérico e universal que se aplicava a todas as instituições e devia ser conscientemente incorporado no mundo das organizações sem fins lucrativos” (Drucker, 1994, p. 86). Considera ainda que o *marketing for non profit organization* se aplica a todas as organizações uma vez que todas “entram em relação com o mercado e só justifica a sua existência na sociedade se trocarem com o exterior bens que a sociedade valorize”.

Contrapondo às organizações com fins lucrativos, Lamb (*cit. in* Carvalho, s/ d, p. 3) apresenta várias características distintivas salientando a maior abrangência dos serviços, a ausência de um preço estipulado, a dificuldade da avaliação no desempenho e a ainda diferenças relacionadas com o mercado-alvo a servir.

É notória a tónica colocada na ausência do lucro financeiro quando se fala de *non profit organization*. Azevedo, Franco e Meneses (2010) consideram que as organizações não lucrativas existem “para outro fim que não o lucro – um fim cultural, de lazer, recreativo, educacional, de saúde” (2010, p. 20) perspectiva na qual se enquadra a biblioteca escolar; o lucro que aí se poderá observar toma a forma de procura por parte dos clientes desta organização. O sistema de troca com os utilizadores e o *feed-back* daí advindo reflectirá o sucesso da organização pois quanto maior for a procura dos seus préstimos, maior será o seu reconhecimento e o seu crédito. “Muitas das organizações sem fins lucrativos criam valor através da prestação de serviços, nas

mais variadas áreas [...] mas muitas outras criam valor defendendo causas e provocando mudança social.” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 21).

Estas organizações encontram-se ordenadas num sistema de classificação internacional, o *International Classification of Nonprofit Organizations (ICNPO)* que as agrupa em doze categorias. As bibliotecas encontram-se inseridas no Grupo I, “Culture and Recreation”, no sub item “Culture and Arts”:

1 100 Culture and Arts

• media and communications

production and dissemination of information and communication; includes radio and TV stations; publishing of books, journals, newspapers, and newsletters; film production; libraries. (Salamon e Anheier, 1996, p. 13.)

Por outro lado, Las Casas entende por serviços “a transacção realizada por uma empresa ou por um individuo, cujo objectivo não está associado à transferência de um bem” (2002, p. 17). Baseando-se em conceitos defendidos por Rathmell, Las Casas aponta uma distinção entre bens e serviços designando por bem “alguma coisa – um objecto, um artigo, um artefacto ou um material - e um serviço como um ato, uma ação, um esforço, um desempenho” (2002, p. 17). Claramente se reconhece a distinção estabelecida entre o *marketing* de bens e o *marketing* de serviços: a divergência entre bem e serviço evidencia-se em diferentes variáveis, mas fortemente assente no carácter financeiro da primeira sobre a liberdade de usufruto, não assente em pressões económicas, da segunda; sobre a tangibilidade da primeira e a intangibilidade da segunda; a efemeridade da primeira contra durabilidade da segunda.

Tendo por base esta filosofia de gestão e as suas técnicas para maximização dos bens que se pretendem disponibilizar, o *marketing* surge como uma ferramenta extraordinariamente interessante e sedutora na dinâmica da biblioteca escolar. As políticas de *marketing*, por se revelarem fundamentais na dinamização de serviços, têm sido largamente aplicadas em organizações com fins não lucrativos revelando-se bastante profícuas na sua utilização. No caso das bibliotecas, as técnicas inerentes a esta política de gestão têm vindo a ser analisadas e já em 1988 o documento da UNESCO *Principes directeurs pour l’enseignement du marketing dans la formation des bibliothécaires, documentalistes et archivistes*, organizado por Réjean Savard,

defende que os estudantes das Ciências de Informação deveriam conhecer as técnicas de gestão para melhor assegurar o serviço de informação documental:

L'approche marketing permet aux étudiants en sciences de l'information de mieux prendre conscience de l'importance de l'utilisateur et de ses besoins dans la gestion d'un service d'information documentaire. De plus, elle leur inculque des notions de planification stratégique essentielles à tous les gestionnaires modernes (1988, p. 7).

Savard insiste ainda que os serviços documentais funcionam como empresas com necessidades de expandir e tornar visível os seus serviços; daí a necessidade de recorrer as técnicas proveitosas, nomeadamente o *marketing* na promoção e dinamização das bibliotecas. Na perspectiva do autor o *marketing* assenta em quatro áreas tão essenciais como a focalização nas necessidades dos clientes (utilizadores e não utilizadores); a adequação da organização e os seus produtos ou serviços em função das necessidades identificadas para garantir a satisfação; a visibilidade dando-se a conhecer aos clientes; a necessidade conhecer a satisfação do cliente para fazer as correcções necessárias, caso se verifique a sua pertinência.

Posteriormente, Sylvia James (1993) preparou o documento *Introduction to policies on marketing library and Information Services* para a IFLA/UNESCO considerando que a interferência das políticas de *marketing* nas organizações é um dado adquirido e no contexto da biblioteca e da informação "any successful and effective LIS service already implements some elements of marketing into their service, otherwise it would be not perceived by it's users (consumers) to be a "good" service" (1993, p. 4). Salienta que estas técnicas são, frequentemente, aplicadas de modo informal, inconsciente, numa perspectiva de dinamização e visibilidade dos serviços. E apesar dos grandes princípios subjacentes se basearem na produção e no lucro, refere o conceito apresentado por Peter Drucker quando defende que

we need marketing which looks upon the entire business from the point of view of its ultimate purpose and justification, that is from the point of view of the customers (or rather the 'customers' since every business and every product has at least two, and usually many more quite different types of customer to satisfy (Drucker 1982, *cit. in* James, 1993, p. 5)

Unanimemente considerado por Savard (1988), James (1993) e Sanjurjo (1996) prevalece a noção de troca entre a organização e o seu meio envolvente, independentemente dos serviços a

oferecer, como o grande aspecto a considerar. Além disso, é nítida a aposta na satisfação do cliente, visível na postura de adaptação e abertura às suas necessidades e expectativas, transformando-se o processo num sistema inter-relacional cujos efeitos se transformam numa vantagem para ambos os elementos. Visivelmente, o fim último das estratégias de *marketing* é a satisfação das necessidades dos utilizadores.

Ponderando todos estes factores, tendo presente a relevância das políticas de *marketing* na optimização das organizações, reconhecendo as potencialidades que as suas estratégias apresentam para a visibilidade e respectivo sucesso das organizações, consideramos que a aplicação das suas políticas na Biblioteca Escolar se apresenta como uma condição extraordinariamente potencializadora da sua dinamização, promoção e visibilidade. Tal adopção e aplicação estão inclusivamente previstas no documento organizado por Philip Gill e lançado pela IFLA/UNESCO (2001) sobre as bibliotecas públicas mas cuja implementação se pode perspectivar no caso das bibliotecas escolares:

Library managers can use marketing techniques to enable them to understand the needs of their users and to plan effectively to meet those needs. The library should also promote its services to the public to ensure that they are kept informed of the services provided to meet their library and information requirements (2001, p. 96).

No caso do presente estudo, a definição de um plano estratégico e de metas a atingir na BE, a definição de serviços a disponibilizar e implementar, a perspectivação das exigências e expectativas de um público específico (a comunidade educativa) surgem como variáveis abrangidas pelas políticas de gestão da organização que devemos reconhecer. O segmento de mercado a que se dirige o plano está amplamente definido e considerado; os clientes apresentam um conjunto similar de interesses e de expectativas, facilmente identificáveis o que possibilita a definição de linhas estratégicas de actuação “precisamente porque possuem características homogéneas entre si ao nível da idade, educação, psicologia, localização, sistemas de valor e necessidades” (Pinto, 2007, p. 75). Contudo, e apesar de tudo, entre as necessidades da comunidade educativa, convém ter presente que há, ainda assim, interesses diversificados que se relacionam com as matérias preferidas dos utilizadores, a sua apetência para a literatura ou as ciências, as artes ou o desporto. Os utilizadores buscam informação diversificada, relevante para a sua área de formação profissional mas também de carácter pessoal, tendo em conta que o acto educativo abrange todas as áreas do saber, os tais “Quatro Pilares da Educação”, de que falava

Delors e já anteriormente referidos: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser. Conhecer as necessidades deste público, perspectivar os potenciais elementos que podem usufruir destes serviços, interagir com eles de forma activa e empenhada tendo em vista o sucesso da organização e, em último grau, o sucesso das aprendizagens escolares é a tarefa essencial que deve nortear os esforços da biblioteca.

A implementação de um plano de *marketing* numa biblioteca é algo que Sanjurjo (1996) prevê ao enunciar a aplicação das mesmas técnicas que as previstas para o *marketing* em geral enfatizando o estudo de mercado, a oferta do produto e as actividades de comunicação com o público. Reconhecendo a evolução verificada nas estratégias de *marketing* ao longo dos tempos “centrar-se unicamente en el producto o servicio no era suficiente para conseguir un acercamiento óptimo al mercado” pelo que “fue surgindo la necesidad de mezclar o interrelacionar, en las actividades de mercadotecnia, distintos elementos de aquellas áreas en las que las empresas veían que podían incidir para mejorar resultados.” (Sanjurjo, 1996, p. 93).

Numa perspectiva de fornecedora de serviços, tendo em conta o mercado, os utilizadores e a natureza da sua missão, considerando que a BE existe para a satisfação das necessidades informativas da comunidade educativa e, conseqüentemente, desenvolvimento das literacias da informação e da comunicação, a adopção destas estratégias neste "mixer of ingredients" (Culliton, 1940) revelam-se fortemente passíveis de aplicação na organização.

Foi a partir, precisamente, do conceito de “mix of ingredients” de Cullinton que Borden (1964) sugeriu a designação de *Marketing Mix* referindo-se a uma variável de elementos que contemplava a planificação do produto, preço, canais de distribuição, publicidade, promoção, embalagem, serviço e análise. A denominação dos quatro Ps proposta por McCarthy (1960) relativa a quatro importantes factores implícitos no marketing: *Product, Price, Place and Promotion* é comumente aceite e referenciada. A conjugação de todos estes factores possibilita perspectivar o processo de *marketing* como um todo, um *mixer* de aspectos que, coordenados, contribuem para o sucesso da organização. Não é o produto o ponto mais importante, não é sobre ele que se investem os esforços, é, antes, sobre uma pluralidade de aspectos que definirão o sucesso da organização. “Lo que marketing-mix quiere poner de manifesto es la importancia que tienen otros elementos, que no son estrictamente el producto, en la gestion y estrategia de marketing” (Sanjurjo, 1996, p. 94).

4.2. Marketing Mix

“ O *marketing mix* constitui o principal instrumento tático-operacional do gestor de *marketing*, possibilitando a ligação de produtos genericamente concebidos a mercados particulares, de forma a atingir os objectivos propostos.” (Rodrigues, 1999, p. 22).

Esta visão empresarial, focada em elementos importantes para o sucesso da instituição e que valoriza a implementação de ferramentas operativas e estratégicas, revelar-se-á útil no sucesso da organização da biblioteca escolar. Se considerarmos a BE do ponto de vista do negócio, como um produto que se quer promover e implementar, como algo passível de interessar os clientes reais e os potenciais, utilizar o conceito do *Marketing Mix* surge como uma mais-valia para a consecução destes objectivos. Este conceito, como já vimos, pressupõe um conjunto de variáveis que influenciam o modo como os consumidores respondem ao mercado. Os quatro “ p’s ” do *marketing-mix* (*place, product, price e promotion*) apresentam-se como aspectos relevantes a ter em conta no sucesso dos objectivos alcançados, o da satisfação das necessidades do utilizador.

Las Casas (2002) apresenta uma esquematização elucidativa desta política que abrange o todo organizacional, não apenas o fim último mas ainda condicionantes relacionadas com o meio envolvente, as tecnologias previstas, as questões económicas e, no centro de todas as preocupações interacção organização-utilizador. “ Todos os elementos do composto são dirigidos à satisfação dos desejos e necessidades dos consumidores.” (2002, p. 16).

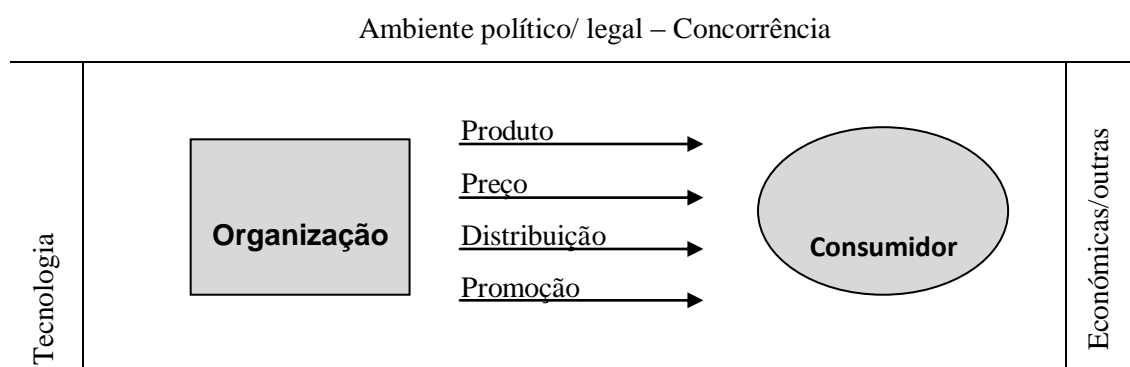


Imagem 1 - Metas de aprendizagem para 2015

Fonte: Las Casas (2002, p. 16)

A partir deste esquema, consideremos as variantes indicadas.

4.2.1. Place

Analisemos o enquadramento físico da biblioteca no espaço escolar. A conhecida escritora Lúcia Jorge (*cit. in* Ventura, 2002, p. ix) sugere que “Em cada povoação a biblioteca deveria estar rodeada de árvores mas perto do centro. Perto das lojas, dos bares, dos talhos, dos sítios de recreio, para que as pessoas entrassem nelas como em casas maternas onde se está, pratica e convive”.

Perspectivando a localização da biblioteca pública bem no coração das actividades sociais e profissionais das populações, Lúcia Jorge prevê uma espacialidade que confere à biblioteca um local fulcral de convívio, prática social dinamizadora de diálogos, partilha de interesses e construção de saberes. Do mesmo modo, a biblioteca escolar deverá ocupar um espaço físico visível e atractivo para a população estudantil, tornar-se pólo fundamental na centralidade da vida da instituição, atingindo a população docente e discente de forma manifestamente ostensiva. Ao assumir-se como um elemento de proa no espaço físico das instituições, não deixando ninguém indiferente à sua forte e apelativa implantação nesse espaço, a biblioteca torna-se centro de interesse e de curiosidade, cativando o público, promovendo práticas de diálogo e de partilha de conhecimentos. No relatório síntese da RBE clarifica-se que “cada biblioteca deverá tornar-se um núcleo de vida da escola, atraente, acolhedor e estimulante” e conhecendo sempre um “espaço central, para trabalho dos alunos e dos responsáveis pela biblioteca” a sua acção deve extrapolar esta limitação física, apresentando-se como espaços “flexíveis e articulados, de modo a induzirem a utilização integrada da diversidade de recursos de informação disponíveis, a produção de materiais por alunos e professores, a leitura informal e a animação pedagógica” (Veiga *et. al*, 1996, p. 35)

Do mesmo modo, as directrizes da IFLA/UNESCO são claras na importância que se deve atribuir ao espaço onde a biblioteca se organiza, indicando o “planeamento do mesmo nos novos edifícios escolares” e a “reorganização dos existentes” como uma condição fundamental na sua implementação. Contempla ainda a sua “localização central, em piso térreo se possível”, prevê a “acessibilidade e proximidade [...] respeitando as necessidades especiais de utilizadores portadores de deficiências”, a localização “perto das zonas de salas de aula”, e com um mínimo de ruído, uma “iluminação apropriada e suficiente” assim como a “temperatura ambiente apropriada (isto é ar condicionado, aquecimento) para garantir boas condições de trabalho todo o

ano e a preservação das colecções”. As “zonas de estudo, áreas de leitura, postos de trabalho com computadores, áreas informais” são outras das áreas previstas na organização deste espaço que se quer participado, funcionando como um motor de intervenção e de benefício ao processo ensino-aprendizagem (2006, p. 7).

Gomes Hernandez (1998) considera que a biblioteca escolar se apresenta como “nuevo lugar de aprendizaje”, dinâmico, “de recursos y servicios de información que han de cumplir un papel primordial en el aprendizaje de los alumnos”. Para isso sugere “una mejor distribución del espacio, una buena señalización y una organización clara de los documentos” (1998, s/p) para que sejam facilmente percebidas pelos utilizadores e deste modo cativem o interesse e conseqüente procura dos mesmos, otimizando a relação já existente ou dando início a uma ligação profícua ao proporcionar aos utilizadores os conhecimentos que procuram e necessitam ou ainda à aquisição de novos saberes. “Os alunos devem ser encorajados a frequentá-la, para consultas bibliográficas, realização de trabalhos ou simplesmente lerem o que desejarem. Convém, assim, que a biblioteca seja um espaço aberto, onde o acesso aos livros seja fácil e cujo ambiente convide à leitura.” (Santos, 2000, p. 81). A conjugação destes elementos contribuem para que este espaço se torne não só mais atractivo mas seja um espaço onde apeteça estar, “onde nos apeteça ir e que se vá transformando gradualmente numa grande máquina dos tempos livres [...] onde se vai ao cinema, passeia no jardim, se vêem esculturas...” (Eco, 1987, p. 45). A implementação de um espaço convidativo, de um local aprazível com

salas a pensar no público. Amplas e acolhedoras, com luz, com janelas. Recantos mais tranquilos ou zonas mais abertas. Em alguns casos, a biblioteca será tão aberta que o gosto de folhear um livro exigirá mesmo tomar uma bica. Uma biblioteca como sinónimo de prazer, nunca de castigo (Cabral, 1996, p. 35).

Transformar este espaço numa dupla função, a da satisfação de necessidades intelectuais e profissionais aliada à da fruição do mesmo, numa vertente de prazer e de entretenimento afigura-se como uma estratégia de excelência para da missão da BE. Cativando os utilizadores para usufruírem das suas instalações também nos tempos livres, a BE pode ser uma aliada na aquisição de competências dos elementos da comunidade educativa, preparando-os para serem leitores curiosos e interessados, melhorando as suas performances quer na compreensão/interpretação de mensagens quer na expressão oral e escrita. É fundamental transformar a biblioteca num ambiente confortável onde os leitores sintam prazer em estar, onde

as actividades de leitura e pesquisa não se equiparem a um esforço homérico conotado com sobrecarga de trabalho mas funcionem como uma tarefa aprazível e profícua no crescimento cognitivo dos seus utilizadores.

Na era da sociedade da informação, os meios em que esta se processa e transmite concorrem lado a lado com o fundo documental da biblioteca. O desenvolvimento das tecnologias proporcionou outras oportunidades de promoção e conseqüente acesso ao conhecimento. A face mais visível, através da Internet, permite a pesquisa a qualquer instante, vinte e quatro horas por dia, sem restrições de espaço ou de condicionantes geográficas, em formatos mais ou menos aliciantes, através de vídeos, músicas, apresentações atraentes e apelativas de power-points, que os alunos preferem e aos quais aderem com maior entusiasmo. Raquel Franco (2010) entende que as organizações não lucrativas não se podem colocar numa “posição monopolista” apresentando-se como “única fornecedora de um determinado serviço. Quando isso acontece, a sua posição é a de um autêntico monopolista, o que significa que existe pouco ou nenhum incentivo a servir bem os clientes.” (2010, p 235). No caso da BE, há que atender ao facto da concorrência com os novos meios de comunicação, onde se incluem também a televisão e a rádio, se apresentar como uma alternativa sedutora e captadora do interesse dos mais jovens, geração bastante permeável ao som e à imagem. A necessidade de adaptação desta organização à actualidade não é uma preocupação recente pois já na década de 90 do século passado vários autores (Patte, 1993; Bernal, 1994; Cabral, 1996) consideravam que a adaptação das bibliotecas às novas tecnologias era uma condição necessária para poder responder aos desafios colocados pela emergente sociedade da informação. “L’attractivité de la bibliothéque se mesure aussi à la richesse, la variété, l’actualité des livres et des autres medias proposés aux enfants”. (Patte, 1993, p. 107) e ainda “En la sociedad actual, solo la biblioteca dotada com toda clase de recursos multimedia puede responder al reto del cambio tecnológico que no es outro que el da la educacion permanente.” (Bernal, *cit. in* ANABAD, 1994, p. 31) ou, como defende Cabral, “Uma biblioteca que se atenha ao seu carácter conservador, corre o risco de ficar de costas voltadas àqueles a quem se destina” (Cabral, 1996, p. 31). Aplicar esta teoria à prática é, hoje, uma premência considerando que as novas gerações além de mais susceptíveis de aderir a estas propostas exigem a adequação dos espaços às suas necessidades.

As directrizes da IFLA/UNESCO sobre as bibliotecas escolares explicitam uma diversidade de áreas que este espaço deve contemplar, nomeadamente zonas de estudo e consulta equipadas

com mesas e obras de referência além de colecções variadas; zonas de leitura informal que incluem revistas e periódicos e fomentem a literacia e a leitura por prazer; zonas de ensino para pequenos ou grandes grupos, ou mesmo uma turma inteira que possibilitem situações formais de ensino, como uma sala de aula; zonas de produção de trabalhos com recursos a produções multimédia. Além destas zonas que contemplam a fruição e produção de materiais, convém considerar a zona de atendimento do público, administrativa para empréstimos, trabalho interno, espaço para tratamento dos materiais multimédia, armazenamento de equipamento audiovisual, e espaço de depósito materiais (IFLA/UNESCO, 1996, p. 8).

Diferentes áreas para diferentes interesses e funções permitem uma optimização do espaço, maior rentabilidade para os utilizadores e ainda uma melhoria a nível da qualidade do serviço prestado tendo em conta a natureza das actividades que aí ocorrem. Além das diferentes áreas, a IFLA/UNESCO refere também uma série de equipamentos a disponibilizar, que ultrapassa o simples fundo documental em formato papel, e inclui, como ferramentas, computadores com ligação à Internet, gravadores e leitores de CD/DVD, scanners e equipamento informático de acordo com as necessidades específicas de utilizadores com incapacidades físicas e motoras. Atrevemo-nos ainda a acrescentar uma fotocopiadora, equipamento fotográfico e de filmar, videoprojector e projector multimédia entre outras ferramentas tendo em vista a satisfação abrangente das necessidades dos utilizadores.

Zonas diversificadas, multi-equipamentos, recursos materiais pertinentes, todos estes factores se conjugam para fidelizar os utentes deste espaço, atrair potenciais utilizadores, promover o espírito de curiosidade e iniciativa, a autonomia das aprendizagens e construção de saberes. Um espaço onde os utilizadores possam manipular as ferramentas não só para a pesquisa de informação mas ainda para a produção de materiais nas suas múltiplas formas (escrito, visual, auditivo, informático), um local onde a leitura não assuma um carácter obrigatório mas possa afirmar-se como algo prazeroso, possibilitando a leitura de revistas e jornais num ambiente informal e até lúdico. “Não importa pois se na biblioteca se lê, se ouve ou se vê. O que importa mesmo é que isso aconteça!” (Cabral, 1996, p. 31).

E, citando Umberto Eco, uma biblioteca deve ser perspectivada “à medida do homem, quer também dizer alegre, com a possibilidade de tomar um café, com a possibilidade de dois estudantes numa tarde se sentarem num maple...” (Eco, 1983, p. 44).

4.2.2. Price

Numa questão meramente empresarial, seria desejável que a troca entre agentes conhecesse um valor em moeda uma vez que o preço “desempenha em qualquer economia uma função de geração de retorno. Além disso determina decisões de consumo e de investimento, desempenhando uma função de afectação de recursos.” (Franco, 2010, p. 258) Inclusive, a “política de preço é uma componente do *marketing-mix* que vai determinar a rentabilidade” (Ceneco, 1993, p. 232). A nível institucional, esta questão conhece uma aplicação pouco relevante uma vez que o lucro não é mensurável na sua forma material. “El precio es el elemento del *marketing-mix* más difícil de considerar en el ámbito de la biblioteca [...] por tratarse de una institución no lucrativa” (Sanjurjo, 1996, p. 95). Parte integrante do funcionamento de uma escola e, por inerência do sistema educativo nacional, a gratuidade encontra-se estipulada no artigo 6.º, ponto 1 da Lei de Bases do Sistema Educativo e é igualmente contemplada no Manifesto IFLA/ UNESCO para a Biblioteca Escolar ao indicar a abertura dos serviços a toda a comunidade educativa, sem qualquer tipo de discriminação ou ainda imposição de uma componente financeira, referindo a gratuidade da utilização dos serviços da BE “O acesso às colecções e aos serviços deve orientar-se nos preceitos da *Declaração Universal de Direitos e Liberdade do Homem*, das Nações Unidas, e não deve estar sujeito a qualquer forma de censura ideológica, política, religiosa, ou a pressões comerciais.” (1996, p. 2).

A política do preço poderá, eventualmente, verificar-se em situações que se relacionam com serviços de impressão de documentos ou fotocópias, o que contribui para anular um pouco os gastos com consumíveis como o papel, tinteiros e toners e, por outro lado, evitar o abuso de utilização destes préstimos. E se anteriormente as organizações não lucrativas ignoravam os custos de serviços, a implementação das estratégias do *marketing-mix* na gestão das bibliotecas redefiniu um pouco esta perspectiva e “será la relacion equilibrada entre el costo de un servicio y la utilización que se hace de el que debe inclinarnos a ofrecer un determinado servicio e no outro.” (Sanjurjo, 1996, p. 96).

No caso da biblioteca escolar a utilização dos serviços será, deste modo, a referência primordial que ditará o valor que os utilizadores atribuem a esta organização. A rentabilidade verificar-se-á no grau de procura e acesso dos utilizadores às suas instalações e aos serviços disponibilizados. Utilizando e usufruindo a oferta dos recursos e acervo da biblioteca, os utentes materializam os

financiamentos e as aplicações pela instituição escolar neste serviço, justificando as verbas gastas nos recursos materiais e humanos aí presentes, assegurando em contrapartida, novos investimentos em renovação de acervo e do equipamento. Pratica-se, assim, uma das leis bases do negócio, a lei da oferta e da procura: quanto maior é a procura, maior deverá ser o investimento aplicado na implementação e adequação do mesmo ao público. A satisfação dos utilizadores e a conseqüente frequência deste espaço, a procura dos serviços disponibilizados, a troca verificada entre a oferta e a procura concretizam os esforços aplicados na aquisição do acervo e nos orçamentos disponibilizados pelos recursos financeiros da escola. São os utilizadores que conferem a sobrevivência e o sucesso da biblioteca. A tarefa do *marketing* será de gerir a relação entre a satisfação dos utentes com as necessidades e expectativas dos mesmos.

4.2.3. Product

A diversidade de suportes em que se processa e acede à informação leva-nos ao conceito de Produto. Considerando que o produto disponível inclui todo o tipo de recursos que possam contribuir para o processo ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento cultural e educativo dos utilizadores, e ainda tendo em vista a complementaridade e valorização das competências nos domínios das literacias, facilmente se apercebe que o produto é constituído pelo acervo da biblioteca. E “o acervo se constitui no produto-núcleo da Biblioteca. [...] deve existir visando atender às necessidades de seus usuários de modo que obtenha a informação que precisa” (Rodrigues, s/ d, p. 7). Sanjurjo, vai mais longe e estende a noção de produto não só ao acervo mas a todos os serviços disponibilizados pela biblioteca que engloba também os empréstimos e as actividades que aí se desenvolvem:

Si trasladamos el concepto ‘producto’ del marketing-mix tradicional al ámbito de las bibliotecas y centros de información, debemos entender por producto la ofertas de servicios que la biblioteca hace: (...) prestamo, consulta y lectura en sala, información general y bibliográfica, servicio de fotocopias, préstamos interbibliotecario, actividades culturales, etc.. (Sanjurjo, 1996, p. 94).

Afigura-se, assim, essencial que a oferta seja abrangente e atinja o maior número possível de utilizadores. A RBE indica que uma percentagem considerável do fundo da biblioteca, de 75%, deve ser constituída por material impresso contra apenas 25% de material ‘não livro’, sendo que

parte substancial do fundo impresso se direcciona ao apoio ao currículo e os materiais lúdicos deverão contemplar jogos de computador, DVD, filmes, música, assim como revistas e jornais.

Por seu lado, as Directrizes do IFLA/ UNESCO referenciam a disponibilidade de documentos “relevantes e actualizados, para permitir uma colecção alargada e equilibrada para todas as idades, níveis de competência e percursos pessoais.” (2002, p. 10) prevendo 10 títulos por aluno e um mínimo de 2500 livros nas escolas de menores dimensões.

A conquista e captação da atenção e possível utilização destes serviços pelos utilizadores passam, assim, pela actualização dos produtos disponibilizados, pela variedade da oferta e dos recursos disponíveis. Quanto maior for a multiplicidade de recursos maior possibilidade haverá de atingir um público mais alargado, a heterogeneidade de interesses e consequente cooperação entre pares.

Os desafios com que se depara a BE são grandes tendo em conta que diferentes utilizadores apresentam diferentes interesses e diferentes necessidades. Além disso, características como a intangibilidade, já anteriormente referida, a precibilidade, a heterogeneidade e a inseparabilidade limitam o campo de acção e de implementação de uma estratégia adequada.

Na concepção de Henning, o produto será constituído por “resources, programming, events, or instruction, for example, that are offered to the school community” (2008, p. 4) e refere uma variedade de serviços que apresenta como tangíveis entre os quais salienta o desenvolvimento e circulação de materiais impressos assim como multimédia, o acesso a recursos de pesquisa, serviços e colecções, a promoção da informação e a cultura da(s) literacia(s), o trabalho colaborativo com professores e currículos das diferentes disciplinas e ainda a promoção de áreas para encontros e reuniões

Há ainda que considerar a precibilidade do produto, instável como se apresenta a validade da informação, nos dias de hoje, caracterizada pela efemeridade e actualização constante da mesma; as verdades são relativas dado o carácter permanentemente evolutivo da comunicação. As novidades literárias, as recentes produções de artigos científico-culturais, a oferta de informação documental não são, contudo, os únicos aspectos a ter em conta nesta actualização do produto. Os materiais multimédia são também objecto de permanente actualização, a tecnologia de ponta sempre ávida de atingir novos mercados e novos públicos. E este público apresenta-se heterogéneo, apesar de incluído num universo cujas necessidades se interligam, assim como os serviços se apresentam variáveis, “Isto é, os serviços variam e podem variar conforme o

prestador do serviço e o cliente” (Kahtalian, s/d, p. 4). Diferentes áreas de conhecimento, diferentes aptidões e gostos, diferentes interesses implicam diferentes serviços tendo em conta a satisfação das exigências dos utilizadores. Para competir num universo informacional altamente desafiador e estimulante para os discentes, para equilibrar a batalha entre o digital e o audiovisual, a colaboração dos utilizadores, depois de auscultados os seus interesses e apetências, as suas expectativas, torna-os, indirectamente, participantes activos na renovação do acervo da biblioteca. A prestação dos serviços, aliada à colaboração dos utentes, assume-se assim como uma mais-valia, transformando a biblioteca num espaço dinamizador e centralizador de interesses, aglutinador de actividades e de projectos.

E esta característica colaborativa remete-nos para o factor inseparabilidade entre os agentes. O utilizador ao participar activamente na satisfação das suas necessidades, transforma-se num co-produtor dos serviços, interage com o meio envolvente, redefine a reestruturação de estratégias, afecta a própria troca de serviços. Produção e consumo apresentam-se quase simultâneos, inseparáveis nas suas componentes. A pesquisa efectuada, os serviços utilizados são automaticamente assumidos e consumidos pelo utilizador. Não há um momento específico de produção à espera de ser utilizado por um possível cliente, cujo momento de consumo se prevê venha a acontecer. No caso dos serviços da informação, produção e consumo acontecem no momento. Não há previsibilidade, acontece a simultaneidade.

4.2.4. Promotion

“ Pour être accessible à tous, interessante, il ne suffit pas à la bibliothèque d’exister, d’ouvrir ses portes, il lui faut aller au-devant du lecteur” (Patte, 1993. p. 119).

E como atingir, como despertar no leitor a atenção e, desejavelmente, a acção de utilizar os serviços da biblioteca? Como atrair os potenciais clientes e fidelizar os já existentes? Elemento fundamental das componentes do *marketing-mix*, a promoção assume maior destaque pelas características inerentes ao seu processo.

Weingand salienta que a promoção resulta do “conjunto de actividades que se realizam depois de terminadas todas as outras tarefas do *marketing*, excepto a avaliação final” (*cit. in* Pinto, 2007, p. 83).

Ceneco (1993) , *Dicionário de Marketing*, define a promoção como “uma operação comercial que consiste em valorizar o produto, de modo a atrair a atenção do consumidor” (1993, p. 240) e

Pinto (2007) refere-se a este aspecto como um “processo que utiliza diferentes técnicas de comunicação e que compreende todas as actividades destinadas a dar a conhecer a existência da organização com o objectivo de levar o utilizador a consumir os seus bens ou serviços.” (2007, p. 83). Shimp (2002) vai mais longe ao afirmar que “ *marketing* nos anos 90 é comunicação e comunicação é *marketing*. Ambos são inseparáveis.” (2002, p. 31) indicando a comunicação como um dos principais factores determinantes do sucesso da empresa. Promoção e comunicação apresentam-se, assim, indissociáveis sendo a promoção

o elemento do composto mercadológico que cuida da comunicação, prestando informações aos clientes potenciais e actuais sobre a existência de produtos, de modo a persuadi-los no sentido de que percebam que estes produtos possuem os atributos para satisfazer suas necessidades e desejos (Univ. Brasília, s/d. s/p)

Parafrazeando Patte, uma biblioteca, por mais funcional e operativa que se possa apresentar, necessita de campanhas interventivas junto do público de modo a ser reconhecida e valorizada, levando à procura e utilização dos produtos disponibilizados nestas unidades de informação. Precisa de se dar a conhecer, de apresentar as suas potencialidades e, ao mesmo tempo, informar os clientes dos múltiplos aspectos transversais que assume. Divulgar, informar e ao mesmo tempo transmitir informação pertinente não só possibilita uma maior visibilidade da organização como poderá, em contrapartida, provocar uma melhoria dos serviços tendo em conta o *feed-back* recebido por parte dos clientes.

Do latim *communico*, cujo significado é “pôr em comum, dividir, partilhar, ter relações com, conversar, comunicar” e ainda “propagar-se, espalhar-se, difundir-se” (Houaiss, 2003, vol. I, p. 1013) o conceito compreende o estabelecimento de transmissão de ideias, de contacto comunicativo onde a divulgação e ampliação de conhecimentos se processa de forma interpessoal.

Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C.) considerava que a comunicação assentava em três aspectos fundamentais: a pessoa que falava, o discurso que pronunciava e a pessoa que a ouvia. Esta concepção clássica continua a ser a base das teorias da comunicação embora o processo evolutivo lhes tenha acrescentado outros elementos, fundamentais na sua dinâmica, que contemplam a existência de códigos e de canais específicos, situando os comunicantes num mesmo contexto para a concretização do processo comunicativo. Sanjurjo (1996) defende que o

elemento promoção-comunicação é fundamental na projecção da imagem da organização, desempenhando um papel fundamental no sector de serviços (1996, p. 98). Lindon (2004) sobre a natureza e importância da comunicação considera que são necessários “quatro elementos organizados em sistema: fonte ou emissor, mensagem, destinatário/receptor e suporte de mensagem que permite encaminhá-la até ao receptor (canal)” (Lindon *et al.*, 2004, p. 300) Uma infinidade de técnicas e meios possibilitam este processo, desde a simples conversa oral ou gestual como mensagens escritas, em formato papel ou, na era da tecnologia, utilizando as redes comunicativas para efectuar a troca informacional.

Enquanto espaço relevante e activo no contexto escola, a biblioteca possui uma dinâmica de funcionamento não assente em aspectos como obrigatoriedade ou inevitabilidade de frequência, antes possibilita a sua frequência de modo voluntário e interessado, a comunicação interpessoal assume grande relevância, a interacção com os utilizadores o melhor meio de divulgação possível dos serviços e das potencialidades deste espaço. Leisner é peremptório ao afirmar que “a medida do sucesso de uma biblioteca rege-se pelos comentários que os utilizadores fazem entre si” colocando a tónica da comunicação impessoal e ocasional como “o mais comum e o mais eficaz método de comunicação [...] o ‘word of mouth’, ou seja, o acto de um utilizador contar a outra pessoa como ficou satisfeito com quem lhe forneceu um serviço” (*cit. in* Pinto, 2007, p. 85). A estratégia da transmissão de informação de forma directa e, ao mesmo tempo, informal revela-se uma técnica eficiente e proficiente na promoção dos serviços da biblioteca: não só espelha a dinâmica dos serviços que se querem promover e se apresenta um ambiente descontraído e aprazível, como permite observar e conhecer, ao mesmo tempo, de forma objectiva, as necessidades dos utilizadores transformando este processo numa mais-valia para a melhoria da qualidade dos serviços. Além disso, “os clientes bem atendidos tendem a propagar o bom atendimento, criando uma espécie de corrente” (Las Casas, 2002, p. 177). O elemento humano, que assumirá a função de um quinto P nas estratégias do *marketing mix*, as Pessoas ou *People*, vulgarmente denominado, será, talvez, um dos melhores meios de promoção dos serviços da biblioteca, funcionando como uma espécie de cartão-de-visita, um emblema de boas-vindas cujo eco se reflectirá numa atitude positiva de adesão por parte dos utilizadores. Assume uma dinâmica bidireccional e colaborativa, fonte de informação directa e eficiente, envolvente e de *feed-back* instantâneo. Terá como função tangibilizar o serviço já que “La intangibilidad que caracteriza este sector es lo que ravaloriza su funcion, pues es la imagen que atrae al cliente y tambien la que permanece en su recuerdo, una vez que finaliza el consumo del servicio” (Sanjurjo, 1996, p. 97). Os serviços deixam de ser algo abstracto para se tornarem mais visíveis,

reais, efectivos funcionando os recursos humanos como uma das melhores campanhas de promoção dos mesmos, gerando notícias favoráveis e extraordinariamente proficientes na captação de público. “É naturalmente mais eficaz do que a comunicação em sentido único de que salientamos, por exemplo a publicidade ou a promoção de vendas” (Lindon *et al.*, 2004, p. 300). No entanto, este autor, além da componente humana, refere outros três aspectos essenciais a ter em conta como os meios de comunicação em sentido restrito nos quais engloba a publicidade e as relações públicas; outros meios de acção de marketing com forte conteúdo de comunicação incidindo, sobretudo no merchandising e outras operações promocionais como o símbolo da marca; fontes exteriores à empresa referindo-se à imprensa e *news groups* na internet (Lindon *et al.*, 2004, p. 304).

O mix de marketing contempla ainda outras variáveis que devem ser consideradas, tal como a promoção e a publicidade (Process and Physical Evidence) mas qualquer um destes componentes têm uma importância relativa dependendo “do tipo de bem que se comercializa, da concorrência, das características do mercado alvo, dos objectos a atingir e dos meios disponíveis para realizar a comunicação” (Pires, 2000, p. 118). Já em 1975 Litton defendia a implementação de estratégias de publicidade no sentido de “desenvolver programas de promoção da leitura segundo o nível das necessidades da comunidade. Este estímulo e a manutenção do interesse dos leitores exige o recurso às normas e meios de publicidade e o aproveitamento da experiência dos publicitários profissionais” (Litton, 1975, p. 11). Mais recentemente, Sanjurjo (1996) refere que “el elemento comunicaci3n lo conforman un amplio n3mero de t3cnicas y actividades” (1996, p. 97) entre as quais destaca a publicidade, as rela33es p3blicas, as rela33es com os meios de comunica33o, apresenta33o dos servi33os e publica33es, entre outros. Apesar desta autora considerar que “los distintos servicios de la biblioteca van a exigir formas de comunicaci3n distintas” (1996, p. 98) é de real33ar que no 3mbito da biblioteca escolar, e apesar da relativa heterogeneidade que o caracteriza, o p3blico a que se destina apresentam um aspecto comum, o do desenvolvimento das capacidades intelectuais e o da instru33o.

Tendo presente que a popula33o escolar, na sua grande maioria pertence 3 a nova gera33o, dominada pelas novas tecnologias, pelo culto do audiovisual, pela fugacidade da imagem e da informa33o, as t3cnicas da publicidade assentes em estrat33ias extraordinariamente apelativas, apresentam-se fortemente interessantes na implementa33o de m3todos de aliciamento de clientes. Laverseur sustenta que as actividades de promo33o se destinam a encorajar a venda de um bem ou servi33o “por diversos meios que n3o pertencem nem ao dom3nio publicit3rio nem ao da venda

directa, mas que se inspiram um no outro” (*cit. in* Savard, 1988, p. 80). Savard (1988) no seu documento para a UNESCO refere objectivamente quatro etapas a observar na implementação deste tipo de divulgação, considerando a definição de objectivos pretendidos, apontando o aumento de 50% a nível de utilizadores não habituais entre a classe docente; a definição do orçamento disponível perspectivando a produção de materiais publicitários; a criação da mensagem em colaboração com docentes de outras áreas disciplinares como as artes; e ainda a escolha do ou dos media a utilizar, económicos como o contacto pessoal ou outros como a produção de desdobráveis, rádio e jornal da escola, ou ainda uma página WEB.

Embora se distingam dois tipos de publicidade, paga e não paga, no contexto escolar a primeira carece de concretização dada a especificidade da organização que depende do orçamento disponibilizado pela instituição educativa. E se na década de oitenta do século passado Savard definia várias possibilidades de execução de uma estratégia publicitária salientando a difusão através de desdobráveis ou fazendo uso do jornal, rádio ou imprensa local, tais actividades afiguram-se um pouco ultrapassadas nos dias de hoje, dada a evolução vertiginosa que se verificou nas últimas décadas ao nível dos meios e formas disponíveis para promover a difusão da informação. Outros autores (Moreno, 1999) salientam também a utilização de materiais publicitários (escritos e audiovisuais) assim como electrónicos que divulguem não só os serviços da biblioteca mas também o horário de funcionamento, as condições de uso e acesso, as modalidades de empréstimo.

Mais recentemente, Santos (2007, p. 4-5) aponta dinâmicas mais atractivas e interessantes passíveis de captar as atenções e o interesse dos utilizadores usando as novas tecnologias tais como o correio directo e o telemarketing a par de outras metodologias como a da utilização de expositores de novidades, utilização de placards onde se divulgue actividades ou aquisições de novos materiais e livros, a exibição de um vídeo relativo a uma obra literária que podem encontrar na biblioteca, numa vertente visual apelativa e sedutora. Na era da internet e da comunicação global que se propaga através de simples SMS ou e-mails, torna-se essencial à biblioteca inovar constantemente na função de disseminação da informação, com o risco de se anular perante todos os outros meios de divulgação.

4.3. Recursos e estratégias promocionais

Tendo presente que há factores determinantes que estimulam ou inibem a comunidade educativa para utilização dos serviços da biblioteca, as práticas de animação podem contribuir grandemente para a revitalização desta organização, provocando a atenção do público, suscitando-lhe interesse e levando à acção. Cortés (1994) defendia que “Si la gente no va a la biblioteca, hade ser esta la que salga en busca de la gente” (*cit. in ANABAD, 1994, p. 114*) apontando técnicas de animação ou “actividades de atracción” que incrementassem o interesse e a curiosidade da comunidade educativa.

E se não há fórmulas mágicas para uma aplicação com sucesso imediato, a implementação de diferentes tipos de actividade e estratégias, a inovação e a criatividade poderão funcionar como uma varinha de condão e embora constituam “uma resposta pequena e parcial” será contudo uma “resposta efectiva dos que crêem que uma coisa se pode mudar e não se resignam a deixar as coisas como estão” (Ander Egg, 1999 p. 45).

É indispensável que a biblioteca promova acções não só apelativas mas igualmente provocatórias de dinamização dos serviços da biblioteca procurando conquistar os utilizadores, reais e potenciais, levando-os à aquisição e melhoria das competências de leitura, escrita e pesquisa e, por inerência, à da(s) literacia(s) comunicativa(s) e de pesquisa. As estratégias de animação, pelo seu carácter lúdico e atractivo permitem fomentar a visibilidade da biblioteca e, conseqüentemente, promover o estímulo das competências referidas.

E se já em 1994 Cortés dividia as técnicas de animação em duas partes, as actividades de atracção e as actividades de aprofundamento, as suas recomendações continuam a ter grande pertinência nos dias de hoje. Abordemos, primeiramente, as actividades de atracção pelo seu carácter dinâmico e passível de múltiplas intervenções.

4.3.1. Actividades de atracção

Inserida numa realidade abrangente da instituição escolar, onde as várias disciplinas promovem constantemente acções relacionadas com as suas unidades temáticas, onde a presença de clubes solicita a colaboração dos alunos em vertentes como as artes gráficas e performativas, físicas e desportivas, a biblioteca não pode nem deve ficar indiferente a este mundo de interesses paralelos e ao mesmo tempo concorrentes. E a concorrência é bastante forte se considerarmos, por exemplo a prática desportiva, impulsionada pelo Clube do Desporto Escolar, quando

comparada com a difícil tarefa de levar os alunos a ler. Poslaniec (2005) apresenta uma actividade de animação bastante atractiva que poderá funcionar como chamariz para captar a atenção dos discentes e fazê-los descobrir um grande número de livros: o *Rali de Leitura*. À equipa da biblioteca caberia a função de planificar a actividade pré-definindo as etapas a seguir, a implementação de provas concretas nas diferentes etapas e identificação dos espaços que se relacionariam com temáticas específicas. Por exemplo, na sala de história encontrar-se-iam livros sobre países, personagens históricas, biografias; no bar livros sobre gastronomia; no ginásio, livros sobre desporto (2005, p. 91).

A associação com o Clube de Música, por exemplo, poderá apresentar-se como uma parceria interessante e passível de aliciar os utilizadores à frequência e adesão das actividades da biblioteca. Já no século passado, na década de setenta, Patte (1978) mencionava a produção e apresentação de saraus de poesia e criação literária, convidando o público a assistir à apresentação, usando técnicas apelativas como a apresentação dos poemas em forma de *posters* gigantes (1978, p. 193). Musicar um texto e dá-lo a conhecer ao público escolar seria uma outra forma de apelar à colaboração da comunidade educativa e, ao mesmo tempo, divulgar autores e textos literários o que, posteriormente, poderia assumir uma forma áudio com a produção de um CD ilustrativo da actividade. Marçal Grilo defende que “as aprendizagens no campo da música têm um reflexo muito positivo, tanto ao nível do trabalho em equipa como em termos de trabalho e disciplina individual” (2010, p. 118). Desta forma a actividade poderia atingir um alcance ainda maior se a produção final fosse divulgada fora dos muros da escola, atingindo um público mais vasto e uma maior visibilidade.

A produção teatral poderá funcionar como uma estratégia fortemente cativadora da atenção do público escolar dado que a representação e o mimo são “des modes d’expression tout à fait naturels aux enfants, ils ont le caractère aussi directe et total que le ‘si j’étais et tu serais’ qui anime si souvent leurs jeux spontanés” (Patte, 1978, p. 205). Paralelamente ao desenvolvimento das competências da leitura e da expressão oral, esta actividade desenvolve a memória, recupera as apetências expressivas dos participantes, promove o gosto pela interpretação e pela cultura estética, ao mesmo tempo que dá a conhecer literatura específica na área, autores e livros. A biblioteca torna-se visível, capta a atenção, atrai clientes implementa os seus objectivos e a sua missão.

E se esta actividade desperta a vontade de participação de certos elementos da comunidade educativa, uma outra a ela se pode associar, proporcionando a mobilização de outros clientes que não apresentam uma veia dramática que necessite ser desenvolvida. Referimo-nos à produção de materiais audiovisuais. Gravar a peça apresentada e proceder a uma montagem audiovisual da qual resulte um vídeo final pode funcionar extraordinariamente bem junto de alunos com apetências mais técnicas e práticas. Cativados por esta via, poderão ser aliciados a produzir outros vídeos sobre obras e autores, o que implica uma pesquisa literária, e conseqüente leitura, por interesse e por prazer.

Les montages audiovisuels représentent un mode d'expression complexe et particulièrement riche. Ils associent dès enfants à dès taches variées: peintureet divers modes d'expression graphique, diction, bruitage [...] on part d'une trame directrice empruntée à un livre ou bien on imagine un scénario (Patte, 1978, p. 204).

A comemoração de datas e efemérides são bons recursos para se divulgar e conhecer um autor, uma obra, um evento ou facto histórico, para se reflectir e debater um determinado tema e poderão “representar um pretexto simples e cómodo para aprofundar temas escolares” (Madureira, 2011, p. 2). Este autor salienta actividades de dinamização do aniversário do nascimento ou da morte de um cientista, de um filósofo ou de um poeta; de uma descoberta na área da Física, da Química ou das Ciências Sociais; de um acontecimento marcante da História nacional ou mundial “sabendo que há ocasiões que não devem ser desperdiçadas.” (Madureira, 2011, p. 2). Outras datas podem igualmente ser trabalhadas pela equipa da biblioteca escolar relacionadas com aspectos tão simples como a celebração do Dia da Mãe, da Mulher, da Criança; ou outros mais específicos como o Dia Internacional do Livro Infantil, Dia Mundial do Livro, o Dia Mundial do Ambiente ou, até, o Dia Internacional dos Museus.

Daniel Rocha (2011) aponta a celebração do Dia Mundial da Liberdade de Imprensa que ocorre a 3 de Maio e cita Koichiro Matsuura, director geral da UNESCO ao relembrar “como é importante proteger direitos fundamentais como a liberdade de expressão e a liberdade de imprensa, consagrados no artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos” (2011, p. 6). Sugere uma série de actividades passíveis de implementação, com a duração de uma semana ou um mês, como a divulgação de mensagens e relatórios divulgados pela UNESCO e Repórteres sem Fronteiras, a promoção de debates reflexivos que afectam a liberdade de imprensa e a ética profissional, a pesquisa através de sites que enuncia sobre problemas que

atentam contra a liberdade de imprensa. Nós atrevemo-nos a acrescentar a exibição de filmes e documentários elucidativos, como o documentário Brasileiro *Liberdade de Imprensa* ou ainda o filme *A Mighty Heart*, interpretado por Angelina Jolie, o que se encontra previsto no site da RBE com a actividade “Um Livro... um filme” onde se indicam obras adaptadas ao cinema.

Outras acções são passíveis de aplicação no espaço da biblioteca. Paulo Ricca (2011) aponta o Dia Mundial da Poesia como um óptimo momento para uma visita à biblioteca “com o propósito específico de consultar uns quantos livros e organizar uma antologia dos poemas preferidos da turma” (2011, p. 5). Além disso propõe ainda que esta celebração possa ser dinamizada com a leitura de alguns poemas em voz alta, acompanhados de música seleccionada ou, ainda, a projecção de reprodução de pinturas. A colaboração das artes plásticas é uma outra possibilidade que pode ser implementada apoiando-se em alunos com especial apetência nesta área e cuja ilustração de temas e poemas pode funcionar como um catalisador de interesses. E a presença de um convidado externo à escola, como um ilustrador, por exemplo, para ilustrar um texto ou um poema, poderia ser um motivo de interesse e curiosidade que levasse a comunidade a frequentar este espaço e usufruir destes serviços.

A revista *Visão Júnior* (2010, p. 51) numa das suas edições dá destaque especial a actividades desenvolvidas por algumas bibliotecas escolares de diferentes locais do país cujas estratégias utilizadas na captação de utilizadores e implementação de um trabalho colaborativo se revelam bastante interessantes. Uma das actividades apresentadas refere-se à criação do Clube Amigos da Biblioteca, na escola EB2,3/S de Caminha que envolve os jovens estudantes na preservação do fundo documental, na requisição de material e ainda na arrumação do mesmo; outra refere práticas mais inovadoras, como a que ocorreu no Agrupamento de Escolas da Sobreira, onde um grupo de alunas acampou na biblioteca no Dia Mundial do Livro e do Direito de Autor e a animou não só com leituras como com a exibição de filmes, debate e partilha de ideias sobre leituras realizadas.

Outros métodos de promoção da biblioteca podem ser utilizados. Duarte *et al* salientam a necessidade da realização da promoção da biblioteca com “efectiva criatividade a fim de alcançar com eficácia os objectivos propostos” (s/d, p. 13) e recomenda várias acções estratégicas passíveis de serem implementadas, algumas das quais já referimos associadas a outras de carácter mais tradicional como a afixação de quadros de aviso e cartazes em diferentes

áreas do espaço escolar; a produção de *flyers* elucidativos de actividades e serviços disponibilizados; a solicitação de patrocínios para doação de canetas e materiais de papeleria com mensagens sobre a biblioteca; a colocação de faixas em diferentes locais escolares informando sobre a dinamização de acontecimentos; a disponibilização aos utilizadores de uma caixa de sugestões e comentários. Henning (2008) aponta também a criatividade como um dos aspectos essenciais na captação das atenções e propõe, entre outras a criação de slogans apelativos deixando como exemplo uma série de slogans criados aquando de uma “brainstorming session with school librarians attending a strategic marketing and planning retreat” e das quais referimos “Books, technology and help-it’s all at your library”, “Get results at your library”, “Get connected at your library”, “Get involved at your library”, “Find it all at your library” (2008, p. 14) por nos parecerem incisivas quanto ao seu poder de persuasão e à promoção dos serviços da biblioteca, deixando a ideia de um espaço de aprendizagem condutor ao sucesso, em ambiente cooperativo, envolvente, informal e ao mesmo tecnológico e inovador.

Aliás, a ideia de colaboração conhece inúmeras possibilidades de aplicação, promovendo uma das áreas da educação referida por Delors no seu relatório para a Unesco (2003) que se relaciona com o “aprender a viver juntos”. Tendo presente que Aprendizagem ao Longo da Vida é uma realidade cada vez mais observada que “promove a construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões” (Delors, 2003, p. 18) e que as escolas implementam cada vez mais Cursos de Educação e Formação de Adultos, de acordo com a Portaria N.º 230/2008, de 7 de Março, estabelecida pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, seria pertinente captar também este público para a biblioteca escolar, dinamizando exposições com trabalhos por eles realizados, reveladores de saberes diversificados e, desta forma, contribuir para a consecução dos objectivos previstos nos referidos cursos, como o da elevação dos “níveis de habilitação escolar e profissional da população portuguesa adulta, através de uma oferta integrada de educação e formação”. (IEFP,s/d, s/p) Ao mesmo tempo, a interacção de gerações na dinâmica da biblioteca tornar-se-ia uma forma extraordinária de promoção da compreensão, respeito de valores e espírito de cidadania.

A prática de exposições com lembranças de férias, costumes e tradições de países de alunos estrangeiros, colecções de materiais elucidativos como postais, selos, *t-shirts* e cachecóis ou até pacotes de açúcar poderão funcionar extraordinariamente bem e serem catalisadores das atenções da comunidade educativa.

Muitas outras actividades poderiam ser enunciadas tal a multiplicidade de ocorrências que se apresentam com interesse relevante. A própria RBE disponibiliza no seu site uma série de recursos e materiais pedagógicos passíveis de serem implementados nas várias bibliotecas escolares. Aliar a competência da leitura às competências de carácter mais técnico revela-se bastante estimulante, não só porque permite aos alunos um conhecimento mais aprofundado de uma obra como lhe dá a possibilidade de desenvolver outras práticas cognitivas.

A visibilidade será tanto maior quanto mais dinâmica e variada for a sua actuação. Atrair a atenção do público escolar para as múltiplas possibilidades dos serviços da biblioteca, levando-o a agir e integrar-se nas propostas apresentadas, inter-relacionando as actividades com o desenvolvimento dos currículos e com a comunidade educativa parece ser efectivamente um aspecto impulsionador da visibilidade e reconhecimento das suas múltiplas possibilidades de actuação.

4.3.2. Actividades de aprofundamento

A par das actividades de animação apresentadas, cujo objectivo principal, como já vimos, é atrair a atenção do público escolar para as potencialidades dos serviços da biblioteca, apresentando este espaço como um local de bem-estar, de prazer e, ao mesmo tempo, de aprendizagens, outras práticas são passíveis de aplicação, práticas prazenteiras e não coercivas que levem os utilizadores ao desenvolvimento das competências da investigação, da comunicação oral e escrita assim como da expressão escrita. Poslaniec (2005) apresenta uma série de actividades susceptíveis de implementar pela biblioteca escolar que levem a comunidade educativa a descobrir livros susceptíveis de os seduzir e que ainda não conhecem, promovendo o aprofundamento das competências da leitura e da escrita, da capacidade analítica e reflexiva.

Consideramos interessante a criação daquilo que ele designa por “Planos de Leitura”, uma actividade que se mostra bastante pertinente uma vez que o aprofundamento da leitura de uma ou várias obras conheceria diferentes momentos: primeiro a da contextualização da obra, autor, época e, seguidamente, a produção, na biblioteca, de materiais alusivos à obra e outros livros do autor ou sobre o mesmo tema, documentação sobre o autor, a época, cassetes-vídeo, etc. com os quais se poderiam dinamizar exposições temáticas. Estes livros seriam lidos e discutidos por professores e alunos, num ambiente de liberdade e partilha de ideias e poderia estender-se às

famílias que, deste modo, interagiriam e enriqueceriam, inegavelmente, a actividade, contribuindo para o sucesso efectivo das aprendizagens realizadas (2005, p. 158).

A realização de um jornal colectivo ou de uma revista de crítica literária, actividade que Poslaniec (2005) vivamente recomenda, é algo partilhado por outros autores (Patte, 1978; Henning, 2008) levando este último a afirmar “Let the learners create their own books and place them in the library or read it to other learners” (2008, p. 15). A possibilidade de os alunos mostrarem as suas opiniões, redigirem textos elucidativos, comentarem criticamente uma passagem da obra ou um episódio particularmente interessante reveste-se bastante pertinente. Não só os alunos dão asas à sua capacidade reflexiva como desenvolvem as competências da escrita e, como defende Poslaniec (2005):

Quando lhes permitimos que se exprimam, as crianças são muitas vezes entusiastas em relação às leituras que fazem. Com efeito, se não gostam, frequentemente, de falar em público do prazer de ler [...] não hesitam em fazê-lo quando sabem que isso pode permitir a outras crianças partilharem o mesmo prazer. O que seria apenas uma ficha de leitura escolar, num dado contexto, torna-se num texto de comunicação noutra (2005, p. 114).

Patte, além disso, observa que este trabalho fundamentalmente direccionado para a comunidade educativa assume um papel mais abrangente, tornando-se conhecido fora dos muros da escola, chegando “aux adultes du quartier, ceci pour que la bibliothéque ne vive pas en vase clos” (1978, p. 201). O envolvimento da comunidade civil na prática da leitura torna-se, deste modo, mais activo, levando-a a interessar-se pelo que acontece no interior da escola, aliando a componente informativa à prática colaborativa, aproximando a escola das populações e promovendo a visibilidade interna e externa da biblioteca. Além disso, esta actividade funciona como uma espécie de acompanhamento da evolução das aprendizagens dos alunos: os adultos constatarem efectivamente os progressos realizados pelos mais novos, num ambiente informal, fora de momentos tão angustiantes como o do processo avaliativo.

A entrevista à personagem de um livro é uma outra forma de aprofundamento da leitura apontada por vários autores (Patte, 1978; Poslaniec, 2005; Henning, 2008) e que poderá suscitar o interesse dos utilizadores da biblioteca. Uma actividade como a da entrevista a uma personagem de uma determinada obra cuja personalidade ou aventuras ou especificidades próprias suscitaram o interesse dos alunos, levará à utilização de outras fontes e à pesquisa de outras situações de

forma a enriquecer a entrevista com pormenores curiosos e invulgares, exigindo não só o espírito de observação e análise como o da criatividade.

Dinamizar os serviços da biblioteca, promovendo a sua visibilidade e atraindo as atenções para os seus serviços e recursos pode ser feito com a presença de um autor na escola, momento em que o contacto directo com uma personalidade ilustre das letras e da literatura pode ser a mola impulsora de cativação do interesse da comunidade educativa. “As crianças gostam de conversar com os escritores e ilustradores dos livros da sua preferência ou, quando não os conhecem, contactando com eles podem ser atraídos para a leitura das suas obras” (Nunes, 1996, p. 146).

A necessidade de actualização dos recursos da biblioteca às novas exigências dos utilizadores, integrados na nova sociedade da informação, é uma preocupação de vários autores uma vez que “En la sociedad actual, solo la biblioteca dotada con toda clase de recursos multimédia puede responder al reto del cambio tecnológico” (Bernal, *cit. in* ANABAD, 1994, p. 31). As bibliotecas não poderão manter-se inabaláveis nas suas anteriores estruturas de funcionamento, impassíveis aos constantes desafios que se colocam. Os serviços utilizados podem e devem ser complementados com as novas tecnologias, funcionando como um estratagema interessante para levar a que o público as procure, promovendo as literacias da comunicação, leitura e escrita. Uma coisa é certa, o público escolar, particularmente os mais jovens “pese embora a diferenciação a que possam estar sujeitos, são portadores de grande apetência por estes meios e constituem-se como promotores de mudança e dinamizadores da modernização tecnológica” (Grilo, 2010, p. 84).

4.3.3. Recursos tecnológicos – a Web 2.0

A Web 2.0 não apresenta grandes segredos ou dificuldades para esta nova geração. Nascidos e criados numa época dominada pelas tecnologias da informação, vão acompanhando todas as novidades que surgem no mercado, dominam novos programas, utilizam novos recursos com a mesma facilidade com que brincam. E as múltiplas funções e possibilidades apresentadas pela Web 2.0 são uma irresistível atracção para esta nova geração. “L’ordinateur a un pouvoir de séduction importante envers les jeunes générations, il attire particulièrement les populations

ayant des difficultés avec la lecture et il peut être utilisé pour lutter contre l'illettrisme” (Patte 1993, p. 148).

A Web 2.0 é um termo comumente utilizado para designar a nova geração da *World Wide Web* e que se refere a um conjunto de ferramentas e tecnologias que faculta ao utilizador múltiplas possibilidades interactivas *online*. O conceito surgiu aquando a realização de uma “conference brainstorming session between O'Reilly and MediaLive International” realizada em 2004 quando estas organizações compreenderam que a “web was more important than ever, with exciting new applications and sites popping up with surprising regularity.” (O'Reilly, 2005, s/p). Na evolução da Web 1.0 para a Web 2.0 destaca-se visivelmente o ambiente colaborativo e interactivo, a participação entre utilizadores e a possibilidade de gerir a informação, criar conteúdos, mudar e transformar num processo activo de partilha de conhecimentos.

Neste contexto, a utilização da Web 2.0 pela biblioteca escolar apresenta-se como um manancial de possibilidades de atracção e fidelização de utilizadores ao fornecer as ferramentas que os mais jovens dominam, ao solicitar-lhes a colaboração, o desenvolvimento do trabalho colaborativo ao mesmo tempo que promove a construção do conhecimento, o desenvolvimento das literacias da informação, envolvendo a comunidade na construção e partilha de saberes.

As potencialidades dos programas de informáticos, quer de catalogação quer de comunicação mais usados nas bibliotecas escolares portuguesas, podem funcionar como um óptimo meio de aproximação aos utilizadores: através do correio electrónico, os profissionais da biblioteca podem fornecer informações sobre as mais recentes aquisições, no geral ou especificamente da área de interesse do utilizador; podem ainda divulgar as actividades a realizar, auscultar a opinião dos utilizadores através de inquéritos *online*; difundir os serviços e seus produtos utilizando as funcionalidades de uma *newsletter*, por exemplo, ou o correio electrónico. “Oferecer valor aos consumidores em troca de informações será vital para inferir suas preferências, que por sua vez serão fundamentais para personalizar a propaganda.” (Sheth *et al.* 2002, p. 249) A *newsletter*, permite divulgar actividades e eventos, dar a conhecer a organização, informar sobre a possibilidade de aceder a sites de interesse através de *links* para informação mais detalhada; serviço de alerta para actualização de colecções e informação pertinente; possibilidade de se obter *feed-back* dos utilizadores. Esta aplicação surge como uma óptima

estratégia de relacionamento com os utilizadores, o *feed-back* reactivo permite uma optimização dos serviços e recursos.

Outras aplicações como as redes sociais Twitter, Facebook e a criação de blogs podem ser usadas para atrair os utilizadores, publicitando não só a realização de actividades como convidando as pessoas a aderirem e a colaborarem com os serviços, partilhando informação, comentando experiências, divulgando saberes. Sensibilizada pelas enormes potencialidade da WEB 2.0 a própria RBE utiliza serviços como as redes sociais nomeadamente o Twitter (http://twitter.com/#!/rbe_pt) para divulgação de informações pertinentes relacionadas com as vastas áreas do saber e do conhecimento, com ligação a outras redes informativas e comunicacionais cujo acesso a organizações permite a actualização constante de saberes, com os resultados de concursos promovidos quer pela própria RBE quer a nível de instituições locais e nacionais.

A UNESCO criou uma página no Facebook, *Unesco ICTs in Education*, para divulgar informação actualizada sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação, reunindo materiais de várias fontes e permitindo a participação activa dos seguidores que não só ficam ao corrente das últimas novidades no domínio das TIC e da educação como eles próprios contribuem com informação relevante e elucidativa.

Inúmeras bibliotecas escolares e outras unidades de informação já aderiram às potencialidades deste tipo de promoção e, a exemplo da RBE, criaram páginas nas redes sociais e construíram *blogs* onde não só divulgam serviços e actividades como apelam ao diálogo e à participação do público em geral e funcionam como um chamariz à participação da comunidade educativa, promovendo a inter-relação, divulgando ideias, partilhando outras páginas de interesse útil, apelando à partilha. A partir daí os seguidores poderão seguir páginas de interesse variado, novidades literárias, participar em jogos interactivos promotores da leitura e da descoberta de livros como é o caso, por exemplo da página revistaescola.abril.com.br e a actividade *Jogo da Literatura* que permite ao público descobrir, através de excertos, obras da literatura universal, aguçando a curiosidade, aliando o carácter pedagógico a uma actividade lúdica aliciante.

A própria RBE no seu site disponibiliza um guião para criar um blogue, passo a passo, incitando os interessados a partilhar opiniões e saberes, trocar ideias e informações, promovendo o trabalho colaborativo centrado no utilizador, sendo ele próprio o gestor da informação. Além disso, apresenta um vasto conjunto de recursos educativos *online* de apoio às actividades a realizar pela biblioteca, pela comunidade educativa, no espaço escolar ou em casa.

A função dos recursos tecnológicos é, entre outras o de estimular a(s) aprendizagem(ns) e, ao assumi-los como parte dos serviços que disponibiliza, a biblioteca escolar “remplit pleinement son rôle éducatif en utilisant tous les medias. Elle favorise ainsi l'accès à l'information de tous les publics y compris les faibles lecteurs.” (Patte, 1993, p. 155).

Oliveira, Costa e Moreira (2004) partilham a ideia de que os recursos informáticos desenvolvem “no aluno novas habilidades de pesquisa, o que altera sensivelmente os processos de tratamento da informação desenvolvido na escola.” (p.124) Além disso, os softwares disponíveis

favorecem a construção pelos alunos de trabalhos com certo grau de interação proporcionado pela integração em uma única ferramenta, de fácil utilização, dos diversos recursos de hipermídia. Assim a partir de um simples texto, o aluno pode dar asas à sua imaginação, transformando-o em um hipertexto que atende ao comando de um usuário, apresenta figuras, animações e recursos sonoros, musicais ou de narração (Oliveira, Costa e Moreira, 2004, p. 125).

Um outro recurso, a *WebQuest* surge como extraordinariamente potencializador do desenvolvimento das capacidades de pesquisa e selecção de informação na comunidade educativa. A possibilidade de navegarem na internet, de acederem a outros *sites* através de *links*, a capacidade de exploração de temas e informação desenvolve ao mesmo tempo a autonomia e o espírito de iniciativa levando Oliveira *et al.* a afirmar

a *WebQuest* só se transforma num diferencial enriquecedor do processo ensino/aprendizagem quando, entre outros aspectos, leva o aluno a refletir sobre o conteúdo estudado, trata os erros e os acertos das respostas e favorece a socialização. Esse recurso pedagógico busca estimular, por isso mesmo, o trabalho em grupo de modo a gerar, não uma apropriação solitária do conhecimento ou distribuição de tarefas entre os alunos, mas uma atividade colaborativa entre os mesmos. (2004, p. 132 – 133).

O professor bibliotecário poderá, fazendo uso desta ferramenta, aliciar os utilizadores à produção e disseminação da informação e de conhecimentos, solicitando a sua colaboração não só na elaboração dos questionários e respectivas opções de correcção, como apelando à aplicação de competências informáticas que os mais novos dominam.

Da mesma forma o *YouTube* apresenta-se como uma outra ferramenta fortemente potencializadora de agregar o interesse e o desafio da produção de saberes por parte dos

utilizadores deste espaço educativo. Espaço de partilha de imagem e som através de vídeos *online*, é amplamente utilizado pela população em geral, não só como forma de divulgação de actividades como de pesquisa de temáticas diversas. Conhecendo a apetência dos mais novos para o audiovisual, para o estímulo exercido pela imagem e som, os vídeos afiguram-se como um meio de excelência para promover as aprendizagens e dinamizar conhecimentos, redefinindo o paradigma educacional tradicional, estimulando os alunos num formato mais adaptado à era moderna. A utilização deste recurso tecnológico permite, de forma abrangente cumprir os grandes objectivos da publicidade na internet que, segundo Sheth (*et al.* 2002), se prendem com a formação de atitudes, a transmissão de conteúdos, a solicitação da resposta, a possibilidade de se efectuar uma transacção e o incentivo para a retenção. Assumindo uma atitude de produtor, os alunos serão incentivados a exercer uma atitude empreendedora na criação de conteúdos assim como da sua difusão o que, inevitavelmente, terá como consequência directa a retenção dos conhecimentos. Solicitando aos utilizadores da biblioteca a produção e partilha de actividades realizadas, não só se potencializa as capacidades criativas dos discentes como, de forma indirecta, se promove a leitura e aplicação de conhecimentos adquiridos na pesquisa da informação para a produção dos audiovisuais.

Outras estratégias e actividades se poderiam acrescentar às acima indicadas. A animação da biblioteca com a apresentação de dramatizações de peças de teatro em colaboração com os alunos e professores; a promoção de workshops de áreas diversificadas tendo em conta os interesses dos utentes, desde a leitura à pintura, passando pela escrita, com a solicitação da colaboração da família na produção de textos; a organização de ateliers de fotografia e cinema no sentido de otimizar os recursos da biblioteca e motivar os alunos à frequência dos espaços, são algumas das estratégias promocionais apontadas e cuja dinamização se apresenta não só atractiva como desejada. Enquanto espaço aberto e informal de aprendizagem, enquanto local de fruição e de aprendizagem, “la biblioteca no debe ser solo un Centro de Información [...] debe ser, enfin, un Centro [...] donde uno pueda construir libremente su próprio processo educativo y aprofundizar unicamente en aquel que mas le convenga” (Alvarez *et al.*, 1994, p. 33).

E na mesma linha de pensamento destes autores consideramos que a biblioteca terá uma função mais importante e relevante quanto maior for o número de utilizadores que dela usufruam. Nesse sentido, quantas mais actividades de atracção e aprofundamento se realizarem, aliadas a uma fecunda capacidade criativa e apelativa por parte da equipa da biblioteca e do professor

bibliotecário, que promovam a visibilidade da organização e atraia os clientes, maior será a sua influência na formação de indivíduos habilitados, com competências informativas, comunicativas e de elevado espírito analítico, reflexivo e crítico. Promover o desenvolvimento da Biblioteca Escolar é por tudo isto um imperativo cívico!

CONCLUSÃO

Os estudos realizados ao longo dos tempos sobre hábitos de leitura e competências nas literacias da comunicação e informação, que analisamos de forma crítica ao longo do trabalho, têm revelado um panorama pouco animador no que concerne o desempenho da população escolar em Portugal neste domínio. O percurso educativo dos alunos ao longo da escolaridade apresenta-se como uma espiral descendente no que concerne à aquisição dos requisitos necessários a um grau pleno e satisfatório dos alunos nas literacias da leitura, compreensão e interpretação de ideias e enunciados. Os alunos apresentam, frequentemente, lacunas graves a este nível reflectindo-se na fraca organização de ideias e no débil desenvolvimento de um raciocínio lógico e, consequentemente, na fraca expressão de ideias e opiniões.

Ao elaborarmos este trabalho, pretendemos verificar as circunstâncias que condicionam um profícuo aproveitamento e sucesso de práticas educativas, identificar situações que obstem à concretização desejável de conhecimentos e saberes adquiridos no processo educativo, seja ele de âmbito escolar, formal, seja de modo informal, tendo em conta as múltiplas aprendizagens proporcionadas pelo ambiente sociocultural de origem dos indivíduos. Consideramos que a educação, sendo uma das prerrogativas da Declaração Universal dos Direitos do Homem, deve assumir-se como aspecto fundamental a privilegiar da formação dos seres, aspecto devidamente assumido na legislação em vigor, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo, e cuja efectivação depende de um conjunto de elementos que abrange um universo vasto e plural, do individual ao colectivo, de *praxis* educativas formais e informais.

Ao procedermos à análise de resultados obtidos em provas realizadas quer a nível nacional, como os exames em fim de cada ciclo de estudos, quer a nível internacional, como o Programa PISA, verificámos o nível bastante deficitário que os nossos alunos apresentam no que concerne as literacias da informação, da leitura e da comunicação. Portugal apresenta os níveis mais baixos de competências em literacias de entre todos os países onde se realizaram os inquéritos até à data. Outros estudos apontados revelaram fracos hábitos de leitura da população nacional, a nível geral, o que se repercute negativamente nas aprendizagens e nos resultados escolares. A partir da constatação desses resultados e apoiados nos estudos citados, comungamos a perspectiva de que o meio sociocultural de origem dos alunos assim como as práticas culturais a ele inerentes condicionam, o sucesso e o efectivo domínio de competências desejáveis para uma profícuo literacia da informação e da comunicação.

Além disso, conforme pudemos comprovar, à escola se sobrepõem outras fontes e meios de disseminação de informação que concorrem de forma sedutora e apelativa, aliciam as novas gerações, deslocando-lhes os centros de interesse e curiosidade. Nascidos e inseridos na sociedade da informação, os mais jovens, os *digital natives*, ostentam grande sapiência nos domínios das novas tecnologias da informação e da comunicação mas revelam grandes dificuldades na construção de um pensamento crítico, na verbalização de ideias, na expressão de sentidos. É inegável a transformação dos paradigmas educacionais verificada com a expansão dos novos meios de comunicação e transmissão e que exigem uma reformulação do modelo educativo, obrigam a uma abertura a diversas formas de aprendizagem. Cotejados com outras práticas de aquisição de informação e conhecimento, os hábitos de leitura tradicionais perdem nesta luta contra as novas tecnologias, relegados para um panorama pouco significativo nos hábitos culturais dos indivíduos. E no entanto, continuamos a defender, tal como muitos dos especialistas citados ao longo do texto, que a leitura é o motor impulsionador do conhecimento e da reflexão, agente indispensável no acesso ao saber, que despoleta todo um processo de crescimento e compreensão da realidade, indutor do pensamento crítico ao confrontar-nos com uma diversidade imensa de teorias, conceitos e culturas, contribuindo para a formação de um ser tolerante e universal.

A nossa concepção é reforçada pelo investimento verificado em programas de promoção e incentivo à leitura, nomeadamente o PNL e a RBE, que analisámos, como resposta aos fracos níveis da população escolar, em particular, no domínio da leitura procurando alterar a situação e favorecer a relação dos indivíduos com a palavra escrita nos seus múltiplos suportes e capacitar os indivíduos de capacidades analítico-reflexivas. Estas preocupações são partilhadas a nível internacional por organizações creditadas como a OCDE e UNESCO que defendem a leitura como o alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento da sociedade.

A partir da análise desta situação, e tendo em conta o quadro legal do sistema educativo nacional, fundamentos teóricos e directrizes internacionais sobre a necessidade de se implementarem actividades curriculares em contexto de sala de aula assim como actividades pedagógicas em contextos diferenciados, reconhecemos o valor extraordinariamente potenciador da biblioteca escolar enquanto espaço apelativo e convidativo à sua frequência, polivalente, indutora de experiências motivadoras e de práticas aliciantes de aprendizagens diversificadas, cuja acção pode exercer um papel fundamental na aquisição de competências a nível das

literacias da comunicação e da informação. Mas a biblioteca escolar não pode ser encarada como um elemento descontextualizado, um *outsider* no processo educativo. Integrada numa estrutura escolar que visa a formação integral dos indivíduos, caber-lhe-á, enquanto recurso educativo não formal, um papel central nas actividades educativas mas também no desenvolvimento de um trabalho colaborativo com os restantes agentes educativos, que se personifica, sobretudo no professor.

Num mundo em constantes e rápidas mudanças, a adaptação do processo educativo às novas exigências é inquestionável e o trabalho solitário do professor com os alunos, num processo unidireccional, deu lugar a novas formas de relacionamento, de interacção, de metodologias de trabalho, conforme descrevemos. Neste contexto, analisámos a transformação progressiva do papel do professor: de agente passivo, detentor da informação, passou a ser o agente investidor na aprendizagem crítico-reflexiva dos alunos, utilizando múltiplas estratégias de aprendizagem e uma panóplia de recursos indispensáveis ao acompanhamento da evolução do processo de construção do conhecimento.

Constatámos, de igual modo, como a colaboração inter-pares, assim como com a realidade exterior à escola, em contexto informal, é fundamental para a adequação e optimização de um processo de aprendizagem transversal e multidisciplinar que se quer de sucesso. Esta postura colaborativa, nomeadamente com a biblioteca escolar, afigura-se-nos essencial dado que as limitações impostas directrizes ministeriais e programas disciplinares exigentes, limitam bastante a sua acção. Entendemos que através deste trabalho colaborativo, de prolongamento da pedagogia estabelecida na sala de aula e das metodologias utilizadas pelo professor, se consolidam saberes e se efectivam as aprendizagens. Assumindo-se como um apoio alternativo aos projectos dinamizados pelas diferentes disciplinas e áreas do saber, reconhecemos que a biblioteca poderá assumir um papel relevante na transformação do processo educativo, provocando atitudes e mudanças no comportamento dos indivíduos que a utilizam. Possibilitando novas formas de ler e escrever, transformando estes actos em actividades lúdicas, em actividades de descoberta e de desenvolvimento de saberes, em momentos de prazer e não de obrigação, explorando as competências estéticas e artísticas dos alunos através da expressão dramática, da expressão plástica, do cinema e da fotografia, a biblioteca conhece um maior sucesso dentro das instituições escolares. Torna-se um pólo de estímulo e difusão cultural na

escola, um pólo dinamizador de práticas criativas e inovadoras em interacção constante e contínua com o público-alvo.

Destacámos, aqui, o papel imprescindível do professor bibliotecário cuja relevância assumiu maiores proporções com a criação da portaria 756/2009 ao estabelecer a criação da função de professor bibliotecário. O seu papel foi também reconhecido pela Unesco ao atribuir-lhe competências relacionadas com o provimento e tratamento especializado da informação, perícia, utilização e selecção da multiplicidade de fontes disponíveis. Nas suas múltiplas funções prevê-se o apoio a actividades curriculares, desenvolvimento de hábitos e competências da leitura e literacia da informação, em trabalho colaborativo com todas as estruturas escolares, nomeadamente com os professores de todas as áreas curriculares e em especial com o professor de Língua Portuguesa.

A participação activa do professor-bibliotecário no processo ensino-aprendizagem levou-nos a perspectivá-lo como a ponte de ligação entre a indiferença e dificuldades de compreensão e interpretação dos mais jovens e o sucesso efectivo das aprendizagens e respectivas competências da leitura e da comunicação. Atento às necessidades e expectativas da comunidade educativa, consciente do público-alvo a quem se dirige, das suas capacidades e competências nas tecnologias da informação, consideramos que cabe ao professor bibliotecário assumir uma atitude proactiva, interiorizando e manifestando a sua abertura a projectos multidisciplinares capaz de dar resposta às expectativas dos seus utilizadores, através de novos contextos, novas práticas de leitura(s), de novas literacias na sociedade de informação. A biblioteca poderá assumir-se como um elemento por excelência da promoção de aprendizagens da comunidade escolar.

Analisada esta temática, procurámos conhecer estratégias potencializadoras da difusão dos serviços e recursos da biblioteca, essenciais na visibilidade deste espaço na organização educativa. Prevista pela Unesco a adopção de políticas de *marketing* e de promoção deste espaço, as estratégias de *marketing* surgiram-nos como ferramentas poderosas na promoção dos seus serviços, tendo em vista a captação de utilizadores, a melhoria dos níveis de competências e desempenho dos alunos nos diferentes níveis da literacia.

Por conseguinte, observando e adaptando os conceitos básicos do *marketing mix*, as suas teorias e pressupostos, verificámos que as suas políticas de comunicação, as suas estratégias de difusão se adequavam extraordinariamente à dinamização da Biblioteca escolar numa perspectiva de satisfação dos utilizadores assim como a especialização dos seus serviços. Considerando que as políticas de *marketing* prevêm a obtenção de benefícios relacionados com a melhoria dos resultados na gestão dos serviços, com a satisfação do público da instituição, com a eficiência das estratégias utilizadas, estas políticas afiguram-se fundamentais na intensificação do contacto com o público e nas formas de aproximação e consequente utilização dos seus serviços.

Valorizando conceitos que contemplam o espaço, o produto, o valor e a essencial promoção (*place, price, product and promotion*) a adopção das suas linhas orientadoras possibilitam alcançar um público mais abrangente, dinamizando-se, nesse sentido práticas de promoção que vão de encontro aos interesses diversificados da comunidade escolar e que dividimos em duas vertentes: actividades de atracção e actividades de aprofundamento.

A capacidade criativa da equipa da biblioteca e do professor bibliotecário revelam-se essenciais na captação e fidelização dos clientes. Ignorar as potencialidades dos recursos tecnológicos seria descuidar um aspecto essencial da sociedade moderna, seria relegar a biblioteca para um nível secundário, anular-lhe as potencialidades a ela associadas. No entanto, continuamos a considerar que as técnicas tradicionais de promoção do produto e dos serviços, através de cartazes apelativos ou formas de animação performativas e lúdicas continuam a revelar-se essenciais na descoberta da palavra escrita, no despoletar da criatividade e da magia transmitida pelo texto.

O paradigma educativo alterou-se profundamente nas últimas décadas, mercê do vertiginoso evoluir das tecnologias e do processamento e difusão da informação. As formas tradicionais de relacionamento entre os indivíduos, as formas de trabalho conhecem uma outra dinâmica, as modernas tecnologias que induzem novas formas de pensar e agir. Acompanhar este evoluir ininterrupto exige adaptação mas também criatividade e inovação sob o risco de nos deixarmos submergir perante esta avalanche de transformações.

Prover a biblioteca escolar de dinâmicas de animação e extensão pedagógica e cultural do livro, implementar práticas diversificadas de leitura tendo em conta a resistência revelada pelos mais novos às formas tradicionais e programáticas previstas pelos programas curriculares não será

tarefa fácil. Mover-nos-á a vontade de fazer e de fazer diferente, estimular-nos-á a visão de uma biblioteca como uma plataforma de aprendizagens, através de múltiplos suportes, uma ponte entre a tradição e a modernidade numa postura de práticas inclusivas, perspectivando a apetência para a aprendizagem ao longo da vida.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

1. Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo, 46/86 de 14 de Outubro. [Em linha]. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=lei_46_86.pdfhttp://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=29105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [consultado em 9 de Junho de 2010].

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. [Em linha]. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.PDF> [consultado em 9 de Junho de 2010].

Despacho conjunto n.º 872/2001 de 18 de Setembro (Revoga o Despacho conjunto n.º 184/ME/MC/96 de 27 de Agosto, constituição da Rede de Bibliotecas Escolares). [Em linha]. Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/107.html> [consultado em 9 de Junho de 2010].

Portaria N.º 230/2008, de 7 de Março. [Em linha]. Disponível em http://www.poph.qren.pt/upload/docs/legisla%C3%A7%C3%A3o/nacional/Port_230_2008_7Mar%C3%A7o.pdf [consultado em 9 de Junho de 2010].

Portaria 756/2009 de 14 de Julho de 2009. *Diário da República, 1.ª série, N.º 134*, pp. 4488-4491.

2. Programas, disposições gerais, relatórios, jornais e outros materiais afins

Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais (2001). Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico. [Em linha]. Disponível em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf [consultado em 14 de Julho de 2010].

DGIDC (2009). *Programa de Língua Portuguesa, Plano de Organização do Ensino-aprendizagem, 3.º Ciclo*. [Em linha]. Disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LPortuguesa_3Ciclo.pdf, [consultado em 5 de Novembro de 2010].

DGIDC (2001). *Currículo Nacional do ensino Básico, Competências Essenciais, Introdução*. [Em linha]. Disponível em

<http://www.dgidc.min->

[edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/122/curric_nacional_introducao.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/122/curric_nacional_introducao.pdf)

[consultado em 5 de Novembro de 2010].

DGIDC (2001). *Currículo Nacional do ensino Básico, Competências Essenciais*. [Em linha].

Disponível em

[http://www.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_](http://www.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf)

[Nacional.pdf](http://www.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf), [consultado em 5 de Novembro de 2010].

GEPE, ME (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. [Em linha].

Disponível em

http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudios/uploads/ficheiros/economia_da_literacia

[_pt.pdf http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-](http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-)

[URL_ID=29105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=29105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)[consultado em 20 Janeiro de 2011].

IFLA/ UNESCO (2002). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. Tradução em Língua Portuguesa (Portugal) Vitorino, Maria José (2006) Vila Franca de Xira. [Em linha].

Disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf> [consultado em 25 de Março de 2011].

IFLA/UNESCO (1993). *Introduction to policies on marketing library and Information Services*. Org Sylvia R. H. James. [Em linha]. Disponível em

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000955/095580eb.pdf> [consultado em 25 de Março de 2011].

IFLA/UNESCO (2001). *The Public Library Service, Guidelines for development*, org Philip Gill.

[Em linha]. Disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s8/proj/publ97.pdf> [consultado em 25 de Março de 2011].

Instituto do Emprego e Formação Profissional (s/d). *Cursos de Educação e Formação para Adultos*. [Em linha]. Disponível em

<http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAdultos/Paginas/CursosAdultos.aspx>

[consultado em 28 de Abril de 2011].

Jornal Oficial da União Europeia (2006). *Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho* de 15 de Novembro de 2006, L 327/45, 24 /11/2006. [Em linha]. Disponível em

http://api.ning.com/files/n3b0zzahx-cboh2pgbohepboutcomcbsbg1-wrqdkdripuf89dm4i*s4msa5xjdpn3lkqfv1k4nctzxusq2xtmf1db4tdvk/s9.pdf [consultado em 10 Janeiro 2011].

IFLA/ UNESCO (2002). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. Tradução em Língua Portuguesa (Portugal) Vitorino, Maria José (2006) Vila Franca de Xira. [Em linha]. Disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf> [consultado em 25 de Março de 2011].

IFLA/UNESCO (1993). *Introduction to policies on marketing library and Information Services*. Org Sylvia R. H. James. [Em linha]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000955/095580eb.pdf> [consultado em 25 de Março de 2011].

IFLA/UNESCO (2001). *The Public Library Service, Guidelines for development*, org Philip Gill. [Em linha]. Disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s8/proj/publ97.pdf> [consultado em 25 de Março de 2011].

Instituto do Emprego e Formação Profissional (s/d). *Cursos de Educação e Formação para Adultos*. [Em linha]. Disponível em <http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAdultos/Paginas/CursosAdultos.aspx> [consultado em 28 de Abril de 2011].

Jornal Oficial da União Europeia (2006). *Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho* de 15 de Novembro de 2006, L 327/45, 24 /11/2006. [Em linha]. Disponível em http://api.ning.com/files/n3b0zzahx-cboh2pgbohepboutcomcbsbg1-wrqdkdripuf89dm4i*s4msa5xjdpn3lkqfv1k4nctzxusq2xtmf1db4tdvk/s9.pdf [consultado em 10 Janeiro 2011].

ME, *Programa Educação 2015*. [Em linha]. Disponível em http://www.min-edu.pt/data/programa_educacao_2015.pdf [consultado em 20 Janeiro 2011].

ME (2010). *Programa Educação 2015*. [Em linha]. Disponível em <http://www.min-edu.pt/index.php?s=novidade>[consultado em 4 de Fevereiro 2011] .

ME (2010). *Pisa 2009, Competências dos Alunos Portugueses, Síntese dos Resultados*. [Em linha]. Disponível em http://www.min-edu.pt/data/docs_destaque/Sintese_Resultados_PISA2009.pdf
http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=29105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html[consultado em 4 de Fevereiro 2011].

OCDE (1992). *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Económica*. Tradução de Mário Pinto, Ed. Asa.

OCDE, (s/d). *Adult Literacy*. [Em linha]. Disponível em

http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_2649_39263294_2670850_1_1_1_1,00&&en-USS_01DBC.html[consultado em 20 Janeiro de 2011].

PISA 2000 (2001). Resultados do Estudo Internacional, *Primeiro Relatório Nacional*, ME, Gave. [Em linha]. Disponível em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/32/10/33685403.pdf> [consultado em 15 de Fevereiro de 2011].

PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do, Student Performance in Reading, Mathematics and Science, volume I. [Em linha]. Disponível em

http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/PISA_2009_1.pdf [consultado em 15 de Fevereiro de 2011].

Plano Nacional de Leitura (2006). [Em linha]. Disponível em

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/uploads/relatoriosintese.pdf>

<http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php->

[URL_ID=29105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=29105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [consultado em 12 de Julho de 2010].

Portal do Grupo de Pesquisa em Marketing da Informação (s/d). *Marketing da Informação*. Universidade de Brasília. [Em linha]. Disponível em

<http://prossigas.ibict.br/marketing/htmls/bvmarketingoquee.htm#oqueehmkt> [consultado em 10 de Janeiro de 2010].

RBE (2008). *Apresentação do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares*. [Em linha].

Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/7.html> [consultado em 20 de Setembro de 2010].

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. [Em linha]. Disponível em

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> [consultado em 5 Janeiro 2011].

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. [Em linha]. Disponível em

www.unesco.org/es/worldreport [consultado em 14 de Julho 2010].

UNESCO (2009). *La conférence de l'IASL examine le rôle des bibliothèques scolaires pour préparer les élèves au monde de demain*. [Em linha]. Disponível em

<http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php->

[URL_ID=29105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=29105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [consultado em 25 de Março de 2011].

UNESCO (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: Unesco.

Visão Junior (2010). n.º 76.

3. Estudos

Alçada, Isabel (2010). *Metas de Aprendizagem*. [Em linha]. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=29105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [consultado em 4 de Fevereiro de 2011].

Alçada, Isabel (2002). *Entrevista a Isabel Alçada*. *Jornal de Letras/Educação*, n.º 1042, Setembro, pp. 1-3.

Almeida, A. N. (1985). Trabalho Feminino e Estratégias Familiares. *Análise Social*, vol XXI. In Seabra, Teresa (1999). *Educação nas famílias. Etnicidade e Classes Sociais*. Instituto Inovação Educacional, ME, pp. 4-44.

Almeida, Leandro S. (1998). Aprendizagem Escolar, Dificuldades e Prevenção. In *Conhecer, Aprender e Avaliar*, Porto: Porto Editora, pp. p 51-74.

Alvarez, Melquiades; Cobos, Laura (1994). La biblioteca escolar en españa: problemas para su normalización. In *Lectura, Educación y Bibliotecas: ideas para crear buenos lectores*, Murcia: Anabad-Murcia, pp. 33-53.

Amaral, S. (2008). Internet: novos valores e novos comportamentos. In Silva, E. (org) *A leitura nos oceanos da Internet*. 2.ed., São Paulo: Cortez.

Amato, Miriam e Garcia, Neise Aparecida R, (1989). A Biblioteca na Escola. In *Biblioteca Escolar, Estrutura e Funcionamento, pelo fim do provisório eterno*. Organizado por Edson Gabriel Garcia, S. Paulo: Ed Loyola.

Ander Egg, E. (1999). *O Léxico do Animador*. Amarante: Editora ANASC.

Gómez Hernández, José A. (1994). *Lectura, Educación y Bibliotecas: ideas para crear buenos lectores*. Murcia: Anabad-Murcia

APEL (2005). *Hábitos de Leitura em Portugal*. [Em linha]. Disponível em http://www.apel.pt/gest_cnt_upload/editor/File/apel/estudos_estatisticas/Relatorio_HabitosLeitura.pdf [consultado em 25 de Março de 2011].

Argüelles, Juan Domingo (2003) *Que leen los que no leen?* Madrid: Editorial Paidós.

- Azevedo, Carlos; Franco, Raquel Campos; Meneses, João Wengorovius (2010). *Gestão de Organizações sem Fins Lucrativos*. Porto: Imoedições – Edições Periódicas e Multimedia Lda.
- Barroso, Isabel Maria Morais Fernandes (2010). *Professor Bibliotecário: um facilitador de aprendizagens, dissertação de licenciatura*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Benavente, A. (coord.); Rosa, A.; Costa, A. F. da; Ávila, P. (1995). *Estudo Nacional da Literacia, Relatório Preliminar*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. da, Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Bruner, Jerome (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cabral, Maria Luísa (1996). *Bibliotecas: Acesso, sempre*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cadório, Leonor (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Calçada, Teresa (2010). *Mudanças que reflectem novas necessidades - Dossiê Bibliotecas Escolares*. In *Revista Noesis*, n.º 82. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 22-47.
- Calixto, José António, (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade da Informação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Campos, Cláudia de Arruda e Bezerra, M.^a de Lourdes Leandro (1989). Biblioteca escolar, um espaço estratégico. In *Biblioteca Escolar, Estrutura e Funcionamento*. Org Edson Gabriel Garcia, S. Paulo: ed. Loyola.
- Canário, Rui (2006). *A Escola Tem Futuro? Das Promessas às Incertezas*. Porto Alegre: Ed. Artimed.
- Candeias, A. (2000). Ritmos e Formas de Acesso à Cultura Escrita das Populações Portuguesas nos Séculos XIX e XX: Dados e Dúvidas. In Delgado-Martins, M. R.; Ramalho, G. & Costa, A. *Literacia e sociedade*. Lisboa: Caminho.
- Cardoso, Ana Paula Oliveira (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Carreter, Fernando Lázaro, (1988). Entre dos galáxias: cultura del libro y cultura audiovisual. In *La Cultura del Libro*. Coord. Lázaro Carreter, Fernando, Fundación German Sanchez Ruiperez, pp 13-27.

- Carvalho, João M. S. (2002). *O Desempenho nas Organizações Sem Fins Lucrativos*. Instituto Superior da Maia. [Em linha]. Disponível em www.ismai.pt/.../ODesempenhonasOrganizaçõesSemFinsLucrativos.pdf [consultado em 25 de Março de 2011].
- Caspar, Pierre (1995). *International Guide for research in the History of Education*. Paris: Institut National de la Recherche Pédagogique, Peter Lang, S. A.
- Castán, G. (1998). Concepto, modelo y funciones de la biblioteca escolar. In K. Osoro (coord.) *La biblioteca escolar, un derecho irrenunciable*. Madrid: Asociación Espanola de amigos del libro Infantil y Juvenil. [Em linha]. Disponível em <http://www.plec.ES/documentos.php> [consultado em 25 de Março de 2011].
- Castells, Manuel (2002). *A Galáxia Internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2002). *A Sociedade em Rede*. Vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ceneco (1993). *Dicionário de Marketing*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987). *Documentos Preparatórios – I*. Lisboa: GEPE/ME.
- Correia, Ana Paula Sousa e Dias, Paulo (1998). A Evolução dos Paradigmas Educacionais à Luz das Teorias Curriculares. In *Revista Portuguesa de Educação*. 11 (1), Braga: Universidade do Minho, p. 113-122.
- Cortesão, Luisa (2000). *Escola, Sociedade. Que relação?*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Cury, Augusto (2006). *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes*. Brasil: Editora Academia de Inteligência.
- Delannoy, Jean-Pierre (1983). *Guia para a Transformação de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, Jacques (2003). *Educação, um Tesouro a Descobrir, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo : Cortez.
- De Singley, F. (1991). La Lecture à l'entrée de l'adolescence. In *La Lecture, Apprentissage. Evaluation. Perfectionnement*. Paris: Éditions Nathan , pp.123- 135.
- Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (2003). Instituto António Houaiss de Lexicografia, Tomo III, Lisboa: Temas e Debates

Dion, Jocelyne (1994). *Des bibliothèques branchées sur la planète*. Documentation et bibliothèque, vol. 40, n° 4 (numéro thématique, *La bibliothèque de l'école*).

Dorminsky, Mário (2011). *O Mundo da Comunicação Global*. [Em linha]. Disponível em <http://www.facebook.com/#!/notes/mário-dorminsky/o-mundo-da-comunicacao-global/185651141472375> [consultado em 2 de Março de 2011].

Drucker, Peter F. (1982). *The age of discontinuity Guidelines to our Changing Society*. 3^a ed., London: William Heineman.

Drucker, Peter F. (1994). *As Organizações sem Fins Lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural.

Duarte, Emeide Nóbrega; Pinheiro, Edna Gomes; Carvalho, Luciana Moreira *et al.* (s/d). *Plano Estratégico de Marketing como Instrumento Decisório no Gerenciamento da Biblioteca Central da Ufpb*. [Em linha]. Disponível [http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/bds.nsf/AC34AD04BC0329D203256FE70049C47B/\\$File/NT000A69BA.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/bds.nsf/AC34AD04BC0329D203256FE70049C47B/$File/NT000A69BA.pdf) [consultado em 10 de Janeiro de 2010].

Eco, Umberto (1989). O texto, o prazer, o consumo. In *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Franco, Raquel Campos (2010). Marketing nas OFSL. In Azevedo, Carlos (coord); Franco, Raquel Campos; Meneses, João Wengorovius (2010). *Gestão de Organizações sem Fins Lucrativos*. Porto:Imoedições – Edições Periodicas e Multimedia Lda, pp 229-268.

Freitas, Eduardo de; Casanova, José Luís; Alves, Nuno de Almeida (1997). *Hábitos de Leitura, um Inquérito à População Portuguesa*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Furtado, Cassia Cordeiro; Oliveira, Lidia (2010). A Biblioteca Escolar na Formação de Comunidades de leitores-autores. V.20, n.1, p. 13-23, jan./abr. [Em linha]. Disponível em <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/3868/3416> [consultado em 25 de Março de 2011].

Glaserfeld, Ernst von (1996). *Construtivismo Radical, Uma Forma de Conhecer e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gomez Hernandez, J. A. (1998). *El proceso de organización de la biblioteca escolar: del modelo a la aplicación*. Murcia: Universidad, Facultad de Ciencias de la documentación. [Em linha]. Disponível em <http://gtiil.edu.um.es8080/jgomez/bibedu/pautasorg/> [consultado em 2 de Março de 2011].

Gouveia, Luis Borges (2005). *A Sociedade da Informação e do Conhecimento e as novas competências*. [Em linha]. Disponível em

http://www2.ufp.pt/~lmbg/com/lbg_uactrab05.pdf [consultado em 20 de Janeiro 2011].

Gouveia, Teresa (2007). Plano Nacional de Leitura. [Em linha]. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/index.php?idVideo=46&idTipoVideo=2>

<http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php->

[URL_ID=29105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=29105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [consultado em 9 de Junho de 2010].

Grande Dicionário Enciclopédico Verbo (1997). Volume I, Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

Grilo, Eduardo Marçal (2010). *Se não estudas estás tramado*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.

Henning, G. L. (2008). *Marketing the school library*. Kzn Department of Education, Elits 6th Annual Conference.

Houaiss, António e Villar, Mauro de Salles (2003). *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Instituto António Houaiss de Lexicografia Portuguesa, Lisboa: Temas e Debates.

Kahtalian, Marcos (s/d). *Marketing de serviços*. [Em linha]. Disponível em http://www.consultoriadomestica.com.br/cgi-bin/curso/m01/a01/acrobat/m01a01t01_servico_panorama.pdf [consultado em 12 de Janeiro de 2010].

Laranjo, Cidália Maria Ferreira Castro (2007). *O Livro Infantil, a Biblioteca e o Educador Social: biblioteca infantil no A.T.L. de Cacia*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. [Em linha]. Disponível em <http://hdl.handle.net/123456789/111> [consultado em 25 de Março de 2011].

Las Casas, Alexandre Luzzi (2002). *Marketing de Serviços*. 3.ª ed., São Paulo: Atlas.

Lima, Isabel Pires (2006). *Apresentação do Plano Nacional de Leitura*. [Em linha]. Disponível em

http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/MC/Intervencoes/Pages/20060601_MC_Int_Plano_Leitura.aspx [consultado em 9 de Junho de 2010].

Litton Gaston (1975). *Os leitores e os seus livros*. S. Paulo: Ed. McGraw-Hill do Brasil.

Lopes, Susana (2010). *Professor bibliotecário – actor activo no currículo da escola*. Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação.

Machado, José Pedro (1997). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. vol. III, Lisboa: Livros Horizonte.

Madureira, Eduardo Jorge (2011). *Efemérides e dias evocativos*. In Público na Escola, apoiado pelo Ministério da Educação, pp.2-3.

Malik, Leonor (1998). Uma Pedagogia para o Ser. In revista *Noesis*, n.º 48, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 39-40.

Manguel, Alberto (2007) Como Pinochio Aprendió a Leer. In *Ter ou não ter biblioteca escolar, Valor e Impacto dos Recursos Humanos nas Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 25-34.

Marques, Margarida Bairrão (2003). *As bibliotecas escolares marcam a diferença na sociedade de informação*. [Em linha]. Disponível em

http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/msc_aprebiblio.pdf [consultado em 23 de Janeiro de 2010].

Martins, M. Raquel Delgado; Ramalho, Gloria; Costa, Armanda (2000). *Literacia e Sociedade, contribuições multidisciplinares*. Lisboa: Caminho.

Mateus, Ana Maria Catambas Figueira, (2009). *A Promoção da Leitura no 3.º ciclo, Um projecto dinamizado pela Biblioteca Escolar*. Lisboa: UA. [Em linha]. Disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1365> [consultado em 25 de Março de 2011].

Medeiros, Emanuel Oliveira (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: Editora João Azevedo.

Mendes, Sebastiana Fátima Palermo (s/d). *A Aprendizagem no Construtivismo*. [Em linha]. Disponível em <http://www.profala.com/artpsico85.htm> [consultado em 5 Janeiro 2011].

Miranda José Afonso Pereira Videira de (2010) *Estudo Comparativo sobre o Perfil do Professor Bibliotecário*, Lisboa: Universidade Aberta.

Morais, Ana Shirley de França (s/d). *Atividades complementares - um diferencial cognitivo para corrigir e enriquecer a formação do administrador: o caso do projeto das oficinas de leitura e construção de texto na universidade Estácio de Sá*. [Em linha]. Disponível em http://www.cra-rj.org.br/site/espaco_opinioao/arquivos/art027.pdf [consultado em 12 Janeiro 2011].

Morais, José (2010). Níveis de Referência para Melhorar a Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In *Noesis*, n.º 80, ME/DGIDC, pp. 18-23.

Moran, Jose Manuel (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. In *Informática na Educação: Teoria e Prática*. Brasil: Porto Alegre, vol.3, n.1, p. 137-144. [Em linha].

Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm> [consultado em 20 de Janeiro de 2011].

Morin, Edgar (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mota, José Carlos (2009). Da Web 2.0 ao e-learning 2.0: Aprender na Rede, Universidade Aberta. [Em linha]. Disponível em http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20_e-learning20_aprender_na_rede.pdf [consultado em 2 Março de 2011].

Nelson Lima Santos e Inês Gomes (2004). *Literacia: da escola ao trabalho*. [Em linha]. Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/636/1/169-177FCHS2004-3.pdf> [consultado em 20 de Janeiro de 2011].

Oliveira, Celina Couto de. Costa, José Wilson da. Moreira, Mércia (2004). Ambientes Informatizados de Aprendizagem. In Costa, José Wilson da. Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro. (Orgs.) *Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

O'Reilly, Tim (2005). *What Is Web 2.0, Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. [Em linha]. Disponível em <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> [consultado em 28 de Abril de 2011].

Owen, Martin; Grant, Lyndsay; Sayers, Steve; & Facer, Keri (2006). *Social Software and Learning*. Futurelab. [Em linha]. Disponível em http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Social..., [consultado em 2 Março de 2011].

Patte, Geneviève (1993). Les bibliothèques pour enfants aujourd'hui. In *Lectures, Livres et Bibliothèques pour enfants*. (Org) Parmegiani, Claude-Anne, Paris: Editions du Cercle de la Librairie.

Patte, Geneviève, (1987) L'important c'est le public in *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants* (1993) direction Parmegiani, Claude-Anne, Paris : Editions du Cercle de la Librairie.

Pinto, Maria da graça L. Castro Pinto (1996). *O estudo Nacional de Literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca*. In Revista da Faculdade de Letras, Línguas e Literaturas, Porto, XIII, pp. 357-406.

Pinto, Maria Leonor Cardoso Sérgio (2007). *Marketing nas Bibliotecas Públicas Portuguesas*. Lisboa: Edições Colibri.

- Pires, Anibal (2002). *Marketing: conceitos, técnicas e problemas de gestão*. 3.^a ed, Lisboa: Verbo.
- Pires, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições Asa.
- Poe, Ernest (1965). *Teacher, Librarians and Children, a study of libraries in education*. London: Crosby Lockwood and Son.
- Poslaniec, Christian (2005). *Incentivar o prazer de ler, actividades de leitura para jovens*: Porto: Edições Asa.
- Pouts-Lajus, Serge, Riché-Magnier, Marielle (1998). *A Escola na Era da Internet*. Paris: Editions Nathan.
- Prensky, Marc, (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. From *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9, Nº. 5).
- Preto, Nelson de Lucca (1996). *Uma Escola com/sem Futuro. Educação e Multimedia*, Campinas: Papirus Editora.
- Proust, Marcel (2003). *O Prazer da Leitura*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Reis, Carlos; Dias, Ana Paula; Cabral, Assunção Themudo Caldeira *et al.* (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Ricca, Paulo (2011). *Ler poesia*. In *Publico na Escola*. Apoiado pelo Ministério da Educação, p. 5.
- Rocha, Daniel (2011). *Promover a liberdade de Imprensa*. In *Publico na Escola*. Apoiado pelo Ministério da Educação, p. 6.
- Rodrigues, Angela Beatriz Luckei (s/d). *A Biblioteca escolar como diferencial na compra de serviços educacionais*. [Em linha]. Disponível em www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/322.pdf [consultado em 20 de 20 de Janeiro de 2010].
- Rodrigues, Dario Felix (1999). *Gestão de Vendas na Óptica de Marketing*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rodrigues, Maria de Lurdes, (2007). Discurso Proferido pela Ministra da Educação. In *Ter ou não ter Bibliotecário Escolar*. Ed. por José António Calixto. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sagüés, María del Carmen Valdés (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Ed. Trea.

- Salamon, Lester M. e Anheier, Helmut K. (1996). *The International Classification of Nonprofit Organizations: ICNPO-revision 1, Working Papers of the Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project*. No. 19. Baltimore: The Johns Hopkins Institute for Policy Studies.
- Sampaio, Daniel (2007). *Plano Nacional de Leitura*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/index.php?idVideo=33&idTipoVideo=2> [consultado em 9 de Junho de 2010].
- Sanjurjo, M.^a Ramona Dominguez (1996). *Nuevas formas de Organizacion e Servicios en la Biblioteca Publica*. Gijón: Ed. Trea.
- Santos, Boaventura de Sousa (2000). *A Critica da Razão Indolente, Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Elvira Moreira dos (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Ed. Quarteto.
- Santos, Maria Célia T. Moura (2001). *Museu e Educação: conceitos e métodos*. [Em linha]. Disponível em: www.mestrado-museologia.net/.../museueducacao_portoalegre.doc [consultado em 2 de Março de 2011].
- Santos, Nelson Lima, Gomes, Inês (2004). Literacia: da Escola ao Trabalho. In *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 169-177.
- Savard, Réjean (1988). *Principes directeurs pour l'enseignement du marketing dans la formation des bibliothécaires, documentalistes et archivistes*. Paris : Unesco. Programme général d'information et UNISIST.
- Savater, Fernando (2007). *Diccionario Filosofico*. Barcelona : Ariel.
- Sheth, Jagdish N.; Eshghi, Abdolreza; Krishnan, Balaji (2002). *Marketing na Internet*. Trad. Lúcia Somonini, Porto Alegre: Bookman.
- Simão, José Veiga (1973). *Educação... Caminhos de liberdade*. Lisboa: Publicações CIREP.
- Silva, Agostinho da, (1994). *Considerações*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Silva, Agostinho da, (2000). Sanderson e a Escola de Oundle. In *Textos Pedagógicos I*. Lisboa: Ancora Editora.
- Sobrino, Hipolito Escobar (1988). Lectura e política bibliotecária. In *La cultura del libro* (1988). Carreter, Lazaro (coord) [et al.] 2.^a ed. Madrid: Fundación German Sanchez Ruiperez, Piramide.

- Tavares, José (1998). Construção e aprendizagem. In *Conhecer, Aprender e Avaliar*. Porto: Porto Editora. p 13-30.
- Teodoro, António (2003). *Globalização e Educação, Políticas Educacionais e novos modos de Governação*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Thomas, Michael (1991). *Dicionário de Marketing*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Todd, Ross (2010). Aprendizagem na Escola da Era da Informação: oportunidades, resultados e caminhos possíveis. In Revista *Noesis*, n.º 82, ME/DGIDC, pp. 24-29.
- Teodoro, António (2003). *Globalização e Educação*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Usherwood, Bob (1999). *Biblioteca Pública como Conhecimento Público*. Lisboa: Ed. Caminho.
- Veiga, Isabel (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Edição Ministério da Educação.
- Viana, Fernanda Leopoldina e Teixeira, Maria Margarida (2002). *Aprender a Ler, da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Ed. Asa.
- Wong, Bárbara e Ribeiro, Graça Barbosa (2010). *Governo quer reduzir insucesso até 2015*. [Em linha]. Disponível em http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/governo-quer-reduzir-insucesso-ate-2015_1457160 [consultado em 22 de Setembro de 2010].
- Wurman, R.S. (2005). *Ansiedade de informação 2: um guia para quem comunica e dá instruções*. São Paulo: Editora de Cultura.