N.º 2 // dezembro 2015 // www.cph.ipt.pt

O Ideário Patrimonial

Bibliotecas, leitura, património: práticas educativas

*Vade-mécum_* Série Monográfica

N. 2 // dezembro 2015 // Centro de Pré-História

Instituto Politécnico de Tomar

www.cph.ipt.pt

N. 2 // dezembro 2015 // Instituto Politécnico de Tomar

PROPRIETÁRIO
Centro de Pré-História, Instituto Politécnico de Tomar
Edifício M - Campus da Quinta do Contador, Estrada da Serra, 2300-313 Tomar
NIPC 503 767 549

DIRETORA - EDITORA
Ana Pinto da Cruz

DESIGN GRÁFICO
Gabinete de Comunicação e Imagem
Instituto Politécnico de Tomar

EDIÇÃO
Ana Pinto da Cruz, Centro de Pré-História

ISSN 2183-1394

ISBN 978-972-9473-96-8

REFERÊNCIA À IMAGEM COLOCADA NA PÁGINA 5
Disponível na www.<URL:http://virtualandmemories.blogspot.pt/2011/11/interior-da-biblioteca-joanina-da.html>

ANOTADA NA ERC

Os textos são da inteira responsabilidade dos autores

Índice

Traços da Memória no Presente: Uma Nota Introdutória
Tatiana Sanches..... 06

Contrariar o efémero: onde o caminho da promoção da leitura se divide. Reflexões num contexto investigativo
Vera Maria da Silva.....12

Ser ou Não Ser Didáctica * ou * A Luneta de Galileu Galilei
Ana Pinto da Cruz.....28

9 Anos a Partilhar Leituras (2005-2014)
Cláudia Isabel Paquete de Matos..... 93

A Beleza das Coisas Imperfeitas: práticas para a Promoção da Leitura em Bibliotecas Públicas
Vera Maria da Silva.....106

A Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa num Novo Paradigma de Ensino: Recursos e Colaboração na Inovação Pedagógica
Maria Leonor García da Cruz e Isabel Maria Costa Rebolho..... 133

Memória e Identidade de uma Escola: Retalhos da Vida de um Projeto de Investigação e Salvaguarda do Património Histótico da Escola Superior de Educação de Lisboa
Nuno Martins Ferreira, Ana Teodoro, Paulo Maurício, Rui Covelo, Mercês Sousa Ramos, António Melo e Laurence Vohlgemuth..... 147

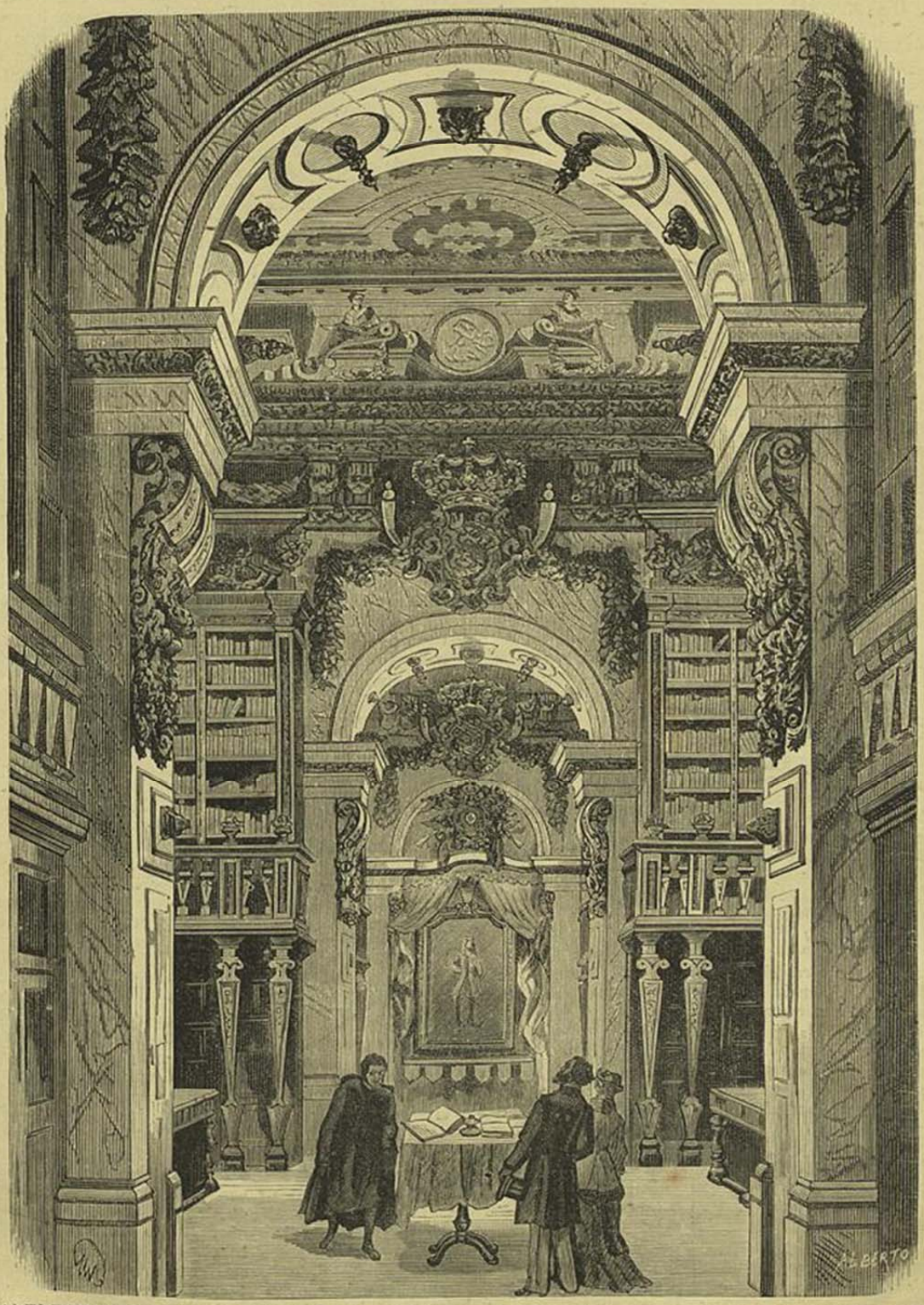
Posfácio
Ana Pinto da Cruz 171

OCCIDENTE

REVISTA ILLUSTRADA DE PORTUGAL E DO ESTRANGEIRO

3.º ANNO | 1 DE JANEIRO DE 1880 | VOLUME III — N.º 49

BIBLIOTECAS MUNICIPAIS DE LISBOA



ESTABELECIMENTOS SCIENTIFICOS DE PORTUGAL. — SALA DA BIBLIOTHECA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
(Segun do uma photographia)

TRAÇOS DA MEMÓRIA NO PRESENTE: UMA NOTA INTRODUTÓRIA

Tatiana Sanches

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
tsanches@fpie.ulisboa.pt

Traços da memória no presente: uma nota introdutória

"A memória histórica é propriedade colectiva e faculdade individual. A linguagem falada e a linguagem escrita são extensão e fonte da memória, cujos principais suportes são os cartulários, arquivos, bibliotecas, enciclopédias, ficheiros, livros. Mas também os monumentos, o folclore, os rituais, os usos, os artefactos são sinais e representação de memórias colectivas e individuais."

(MAGALHÃES, 2007)

O presente volume expressa algum do conhecimento atual acerca de práticas educativas em lugares de património, sobretudo os das bibliotecas. Para além deste objetivo que é o da partilha, aqui se convoca o leitor a uma reflexão aprofundada e abrangente sobre leituras, memórias, história e património. Um aspeto essencial e agregador desta reflexão é exatamente a potencialidade educativa a que o património, enquanto fonte de memória, permite aceder. Digamos que é a partir da compreensão da memória histórica, visível e palpável, porque feita presente, nos lugares e materialidades patrimoniais, mas também dos documentos impressos e digitais do presente, que a educação dialoga com a história, concedendo uma ampla gama de recursos para qualificar a experiencia educativa.

Os aspetos identitários que sedimentam a cultura são eles próprios razão e projeto de uma pedagogia voltada para o conhecimento de si através do outro, particularmente, o outro ausente no passado. Por isso a ideia de ativação da memória através das práticas, dos hábitos, do folclore, dos monumentos, dos arquivos, museus ou bibliotecas é tão significativa. O olhar para o passado, através dos documentos, habilita a novas interpretações, tornando mais claro e evidenciando os pontos de contacto e compreensão sequente do presente. Podemos dizer que uma participação ativa que se torna relação, quer com bibliotecas, quer com museus, quer com outros lugares de património, que mergulhe na história e possibilite renovadas leituras do presente, será sempre uma experiência educativa. No dizer de Magalhães (2007):

Rememoração e actualização são as duas operações intelectivas que permitem converter a memória em factor de educação. Se os monumentos, os ícones, os artefactos, enfim os lugares, os escritos e as imagens são necessários à memória, é no entanto a rememoração (activação) que integra a educação. Educação que, por sua vez, actualiza a memória.

É esta a sensibilidade que une os textos aqui presentes e que permite observar as dimensões da cultura, da educação, da história, da literacia e das leituras como um contributo para responder a problemáticas atualíssimas, no quadro do questionamento sobre a construção de valores sociais como pertença, identidade, herança, por um lado, e pedagogia, construção de conhecimento, transmissão e ressignificação, por outro. Isto é, as práticas pedagógicas ganham sentido porque se

sustentam em contexto educativo, através de um educando e de um educador. Este contexto emerge de cada vez que existe um objeto de conhecimento que se transmite e que provoca transformação em quem o recebe – é este o processo educativo.

Na sociedade atual, a que Esteban Ortega (2002) apelidou de sociedade mais estimulada da história, explicando que o consumo e a autoconstrução individualista estão imersos numa cultura de imagem, de aparências e de desejos evanescentes, a experiência foi substituída pelas experiências – que procuram o particular, o imediato e o concreto. Então, um movimento como o que aqui se tenta, contribuirá certamente para refletir sobre esse resgatar da experiência, enquanto encontro com o pensamento, através da leitura, do estímulo a capacidades cognitivas de conceptualização, abstração e racionalização, que se fazem sobretudo e primordialmente pelo referido contexto educativo.

Os textos que aqui se apresentam permitem escorar estas matérias, porque surgem numa linha de resposta a esta necessidade maior de estrutura social, assente em discernimento e entendimento dos pensamentos, produções e realizações humanas, sobretudo as que emergem a partir da compreensão dos objetos e documentos do passado e do presente, no fundo, a partir da interpretação da imagem, do artefacto, da palavra escrita, do texto, do livro, da biblioteca ou do museu. Esta é a cultura constituída, afinal, pelas partes sensíveis do património material e imaterial.

Na sua reflexão, intitulada *Contrariar o efémero: onde o caminho da promoção da leitura se divide: Reflexões num contexto investigativo*, Vera Silva procura apresentar um quadro sobre o lugar da cultura na sociedade atual, particularmente no que concerne às práticas educativas em bibliotecas. Através de um panorama sobre leitura e literacia, a autora destaca a necessidade da promoção destas ações, no sentido de uma sustentação efetiva do progresso social, a partir de participações interventivas e conscientes, tão essenciais na sociedade do conhecimento.

Ana Cruz traz à colação um texto sobre práticas educativas em arqueologia, refletindo sobre o lugar de uma didática num contexto que se forma fora da escrita – o da pré-história. O estudo parte da observação e análise de diversos projetos educativos, realizados na zona de Tomar, nos últimos anos, e centra-se no objetivo maior da divulgação da arqueologia. Perpassam as questões educativas (de âmbito formal e não formal) e a necessidade de atualizar discursos e ações em torno de projetos que envolvam a comunidade.

No artigo *Nove anos a partilhar leituras (2005-2014)*, Cláudia Matos apresenta um estudo de caso sobre o clube de leitura da Biblioteca Municipal de Faro. Uma aproximação às comunidades de leitores revela que o livro é o elemento fundamental para religar leitores, fortalecendo laços comunitários e sublinhando o valor das bibliotecas como instituições identitárias. A autora aborda a leitura a partir destas práticas em comunidade, procurando apresentar uma validação do conceito de clube de leitura.

Outro dos estudos que aqui se apresentam tem por título *A beleza das coisas imperfeitas: Práticas para a promoção da leitura em bibliotecas públicas*. Vera Silva revela alguns resultados preliminares de um projeto de investigação em curso, da sua

autoria, sobre práticas de promoção da leitura nas bibliotecas públicas municipais da Área Metropolitana de Lisboa. A principal ideia desta contribuição é a de descrever práticas concretas de promoção da leitura, desenvolvidas em bibliotecas próximas da capital do país, particularmente debruçando-se sobre os modelos, objetivos, destinatários e métodos aí utilizados.

Maria Leonor Cruz e Isabel Rebolho escrevem a duas mãos o texto intitulado *A Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa num Novo Paradigma de Ensino: recursos e colaboração na inovação pedagógica*. Este permite-nos refletir, a partir do caso abordado, sobre a parceria institucional biblioteca – ensino. Com um percurso sobre a formação de utilizadores da biblioteca e a sua articulação com os programas curriculares, as autoras sublinham a importância da literacia de informação e da literacia digital, colocando em relevo como o ensino universitário pós-Bolonha apela este tipo de boas práticas pedagógicas. As bibliotecas de ensino superior são incontornáveis, contribuindo para o novo quadro das humanidades digitais, acrescentando valor e pertinência à pedagogia mais voltada para o percurso de autoaprendizagem do aluno.

Memória e Identidade de uma Escola: Retalhos da Vida de um Projeto de Investigação e Salvaguarda do Património Histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa é o estudo conduzido por Nuno Martins Ferreira, Ana Teodoro, Paulo Maurício, Rui Covelo, Mercês Sousa Ramos, António Melo e Laurence Vohlgemuth. Este contributo apresenta um projeto de investigação cujo principal propósito foi o de preservar e valorizar objetos didáticos e científicos, sobretudo ligados ao ensino das ciências naturais. Na senda do estudo e valorização da História da Educação e da História da Formação de Professores, esta escola tem assumido relevo, tanto pelo seu papel de protagonista nos anais destas áreas de atuação, como pela atual preocupação na salvaguarda e divulgação do seu destacado património documental e material.

Os contributos que formam este compêndio seguem os traços da memória no presente e vinculam-se na atuação educativa, através das práticas aqui relatadas. Este exercício é o colocar em ação a patrimonialização, isto é, como Fortuna (2012) explica, é o conferir significado aos sujeitos, objetos, lugares e práticas socioculturais que, sem um testemunho, não passariam de um fim por si mesmos. De outra forma, poderiam "por efeito da distância temporal que sustenta o seu reconhecimento enquanto património, surgir desligados da realidade imediata e do presente vivido, assim como também desvinculados dos usos sociais concretos que terão servido." (FORTUNA, 2012). Importa por isso articular e compreender estes testemunhos sobre bibliotecas, leitura, património, à luz da sua potencialidade educativa, precisamente porque é essa potência que permitirá uma atualização do seu significado, tornando relevante a pedagogia subjacente às histórias que encerram.

Escrever as práticas (para pedir de empréstimo o título de Chartier, 1996), é também compreender que a escrita contém em si mesma a chave de uma historicidade, ainda que feita no presente, porque tal permite a prevalência do testemunho. Este trabalho é o de propor uma inteligibilidade, a mais adequada possível, de um objeto, corpus ou problema, exatamente através da compreensão dos discursos, práticas e representações (CHARTIER, 1996). Escrever as práticas sobre o tema da pedagogia, que

relaciona aprendizagem e leituras - sejam elas de textos escritos ou de outras representações (materiais ou imateriais) – é também presentificar a história vivida.

Como referia Aróstegui (2004) "Pero el tiempo real de toda historia es el presente, porque la acción, el actuar, no puede estar constitutivamente más que en el presente. La acción misma es la más originaria determinación de lo presente." Este é o desiderato que perpassa os textos aqui reunidos: olhar o presente, trabalhar no presente, insistir na atualização, na informação, na leitura, no conhecimento, fundamentalmente a partir de contributos que promovem literacias, sejam elas da leitura, da informação ou do património cultural.

Tatiana Sanches

Lisboa, 14 de Dezembro de 2015

BIBLIOGRAFIA

ARÓSTEGUI, Julio - **La historia vivida: sobre la historia del presente**. Madrid: Alianza, 2004.

CHARTIER, Roger - **Escribir las praticas: Foucalt**, **de Certeau**, Marin, 1996.

ESTEBAN ORTEGA, Joaquín - **Memoria, hermenéutica y educación**. Madrid: Biblioteca Nueva. 2002.

MAGALHÃES, Justino - Educação e Memória. Arquivos e museus: desafios à prática educativa e à investigação histórica. In NEPOMUCENO, Maria de A.; TIBALLI, Elianda F. A. (orgs.) - **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argvmentvm/ SBHE, 2007, p. 181-189.

DOCUMENTOS ELETRÓNICOS

FORTUNA, Carlos - Património, turismo e emoção. In **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Em linha] (97), 2012, [colocado online no dia 19 Abril 2013]. Disponível na www:<URL : http://rccs.revues.org/4898 ; DOI : 10.4000/rccs.4898>

CONTRARIAR O EFÉMERO: ONDE O CAMINHO DA PROMOÇÃO DA LEITURA SE DIVIDE. REFLEXÕES NUM CONTEXTO INVESTIGATIVO

Vera Maria da Silva

Bibliotecária e doutoranda em Ciências da Informação e da Documentação
Universidade de Évora, Departamento de História, CIDEHUS
This work is financed by national funds by FCT - Foundation for Science and Technology
under the project UID/HIS/00057/2013
vmjduartedasilva@gmail.com

Contrariar o efémero: onde o caminho da promoção da leitura se divide

Vera Maria da Silva

Historial do artigo:

Recebido a 09 de dezembro de 2015

Revisto a 14 de dezembro de 2015

Aceite a 16 de dezembro de 2015

Este texto não obedece ao acordo ortográfico aprovado em 2012

RESUMO

A revisão de leitura sobre o estado da arte para uma investigação em práticas de promoção da leitura, observação empírica no trabalho de campo, análise dos resultados preliminares recolhidos, a nossa experiência profissional e anterior background de leituras, levaram-nos a algumas reflexões sobre o papel da leitura e das literacias no actual contexto social e caminhos em que as bibliotecas enquadram as práticas para a sua promoção. Nesta edição dedicada a "Práticas Educativas nas Bibliotecas Portuguesas", tendo leitura e literacias um papel destacado nestas práticas, julgamos oportuna a partilha das nossas reflexões sobre realidades que envolvem as bibliotecas e o seu trabalho cultural e social. Estas reflexões, naturalmente subjectivas, não são propriamente exóticas. Resultam da influência do pensamento de filósofos e cientistas sociais sobre a cultura e a sociedade actual. Cremos que no presente contexto cultural as suas perspectivas devem ser objecto de reflexão e debate. Para que, mais conscientes de objectivos e limitações, possamos inscrever melhor práticas educativas e a actividade das bibliotecas numa cultura de informação. Esta deveria ser um sustentáculo do progresso social e cultural na sociedade do conhecimento

Palavras-chave: Promoção da Leitura; Promoção das Literacias; Literacia da Informação; Bibliotecas Públicas; Cultura Social.

ABSTRACT

Review of state of the art literature for the purpose of research on promotional practices for literature, empirical observation based on field work, analysis of previously gathered data and information, professional experience and a previous background in literature, has brought us some insights about the part that literature and literacies play on the current social context and in which paths do libraries frame there promotional practices. In an edition dedicated to "Educational Practices in Portuguese Libraries", and having reading and literacies a prominent role in such practices, we consider opportune sharing our reflections about the reality that encompasses libraries and there cultural and social work. Such insights, naturally subjective, aren't exactly exotic. They are influenced in the works of philosophers and social scientists in regards to current society and culture. We believe that in the present cultural context such perspectives must be object of reflection and debate. So that we (consciously and objectively)

can improve educational practices and library activities in this age of information culture. This should be one of the foundations of social and cultural progress in the knowledge society.

Key-words: Culture and Society; Public Libraries; Qualitative Research; Reading Promotion; Literacy Promotion.

1. O quadro tecnológico e cultural que envolve promoção da leitura e das literacias

Two roads diverged in a wood, and I
- I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

(Robert Frost, The road not taken.)

As actuais tecnologias e redes de informação, onde a circulação de conteúdos não onerados se processa livremente num território intangível, permitem um acesso inédito à informação e produção cultural mas, também, a conteúdos saturados por desinformação, pseudoconhecimento e entretenimento vazio. Tal realidade, se afirma a necessidade de competências de literacia tecnológica e literacia de informação(1), deveria significar um reforço do papel de competências de leitura, literacias(2) e educação para os media. Um quadro favorável ao relançamento do papel social das bibliotecas no âmbito do acesso público a recursos e a práticas de promoção da leitura, de literacias e actividades educativas.

Na actual encruzilhada histórica de mutação civilizacional, cremos que bibliotecas e bibliotecários vivem tempos desafiantes. Novas visões e políticas percorrem a sociedade e sedimentam paradigmas sociais, culturais e educativos emergentes. O seu triunfo enformará o caminho cultural e social que determinará quer transformações positivas, quer − como alerta o presidente da Google, transfigurações negativas (SCHMIDT, 2013: 31). As escolhas do presente terão, então, particular importância e reflexos duradouros na modelação do futuro. Se nos espaços determinantes do globo se assiste a rápidas e profundas mudanças tecnológicas, económicas, sociais e culturais, no campo das bibliotecas elas são igualmente velozes e revolucionárias. Nos últimos vinte anos assistiu-se nelas a maiores transformações do que nos últimos duzentos anos: a mudanças nos suportes, com impacto nas práticas e usos da leitura, como não se via desde o surgimento do códice medieval; a uma inédita disrupção de procedimentos técnicos, alguns deles remanescentes da antiguidade. Tal coincide com a terceira grande revolução da história do livro (a passagem do rolo para o códice; a invenção da imprensa; o livro digital). «Pela primeira vez, nesta mutação do presente, três tipos de mutações que sempre estiveram separadas são agora contemporâneos: mutações das práticas de leitura, mutações das formas de inscrição do texto e mutações na técnica de comunicação ou reprodução do escrito». (CHARTIER, 2012: 175). Delas resulta voltarmos a estar numa situação de transição, com ampla coexistência de formatos impressos e digitais, mas estes são bem mais díspares e diferenciados do que os do passado(3).

No actual ambiente técnico e social em mudança, é suposto afirmar a importância do contributo das bibliotecas públicas na ampliação de oportunidades para qualificar as pessoas

numa cultura de informação modelada em conhecimentos e competências técnicas, informativas e intelectuais. Nas funções educativas das bibliotecas seria expectável que elas prosseguissem o objectivo social de ampliar níveis de informação, saberes e conhecimento nas suas comunidades(4) assegurando acessos, desenvolvendo actividades educativas e práticas de promoção da leitura (PPL) e de diversas literacias. Estas têm acrescida relevância numa sociedade onde o seu não domínio pelas pessoas determina novas formas de exclusão e de desigualdade social(5). «Inclusão na sociedade actual significa um grau bastante mais elevado do que há poucos anos atrás, de domínio de competências de literacia; e que o seu objectivo máximo é a promoção do acesso ao conhecimento (não à informação, não aos dados) – o que se revela é que uma das prioridades máximas dos sistemas actuais de bibliotecas públicas é claramente a realização de actividades e a prestação de serviços que de alguma forma tenham a alfabetização informacional como motor». (NUNES, 2007: 50) Práticas de promoção da leitura oferecidas pelas bibliotecas deveriam, então, articular equilibradamente actividades que acrescentem qualificação às pessoas. E, quando enquadradas por dimensões lúdicas, que não se limitem a mero entretenimento; afinal o papel social das bibliotecas não é concorrer com organizações vocacionadas para essa finalidade. Antes criar oportunidades de acesso e ofertas para acréscimo de níveis informativos, conhecimento e inclusão social com práticas educativas e lúdicas que envolvam activamente os participantes, projectem e consolidem interesses individuais e que não se dissociem de uma efectiva promoção da leitura (textual, digital e outras leituras) e desenvolvimento de competências de literacia da informação.

Todavia a experiência empírica, corroborada pelos dados preliminares de uma investigação qualitativa em curso, Práticas de promoção da leitura nas bibliotecas públicas municipais da Área Metropolitana de Lisboa (AML), apontam para a evidência do cruzamento de distintas actividades designadas por promoção da leitura. Ainda que nestas, nem sempre, seja claro o que as separa e distingue nos seus objectivos e conteúdos, nem se as práticas, desenvolvidas entre 2009 e 2013 (o arco temporal da investigação) são, na sua substantiva totalidade, inequivocamente práticas que contribuam para enquadrar competentemente literacias digitais, outras literacias, novas tendências culturais e conteúdos tecnológicos. Estes são recursos literácitos incontornáveis nos espaços das sociedades actuais pautadas por modernidade. Para os promover, não basta produzir actividades equívocas, desenquadradas de metodologias apropriadas que não visem esse objectivo e não atinjam públicos expectáveis.

Cremos que é pertinente uma reflexão e futura avaliação sobre as práticas de leitura, actividades educativas e socioculturais oferecidas nas bibliotecas e sobre o caminho que estão a trilhar para a promoção da leitura. Emerge, nos dados preliminares da investigação em curso, que, pelo menos nas bibliotecas da amostra (Área Metropolitana de Lisboa), as práticas destacadas afiguram-se sobremaneira referenciadas a modelos tradicionais e centradas numa perspectiva relativamente restrita de promoção da leitura. São, maioritariamente, de divulgação da leitura textual impressa(6) de ficção, e procuram assegurar a disponibilidade de acesso ao livro. Quase não comtemplam literacia informacional, são geralmente enquadradas por dimensões lúdicas e, como sucede desde há vinte anos, permanecem particularmente focalizadas nas crianças. Não obstante este prolongado direccionamento privilegiado, perfila-se uma situação contraditória: não é evidente que esta focalização etária tenha redundado expressivamente numa natural continuidade de ofertas para os públicos jovem e jovem adulto, nem se constata uma duradoura fidelização destes segmentos de público.

No actual quadro cultural e tecnológico assiste-se à perda do espaço de acção das bibliotecas enquanto detentoras do monopólio público de providenciar acesso à informação. Mas a descontinuidade na fixação de público jovem, e menor capacidade de atracção de outros públicos, decorrerá não só de factores endógenos mas, também, exógenos. A nível interno, pode resultar da dificuldade das bibliotecas se reposicionarem adequadamente num novo

caminho, disponibilizando ofertas pertinentes e diferenciadas das que com elas concorrem no espaço público físico e virtual. Disso resulta alguma subutilização (possivelmente, decorrente de perda de "vantagem competitiva"(7) e redução de utilizadores presenciais ou remotos, fenómeno que, pelo menos desde há doze anos, ocorre a nível internacional(8), e que Juan Manuel Pineda(9) designa por desertificação bibliotecária.

A percepção empírica das limitações existentes nos processos comunicacionais e de interacção das bibliotecas com o público foi cientificamente corroborada na tese de Paulo Leitão, A Biblioteca 2.0 e as bibliotecas públicas: o caso português. Na sua investigação, ele verificou que, do universo das bibliotecas da RNLP, apenas um baixo número está nos blogues, Facebook, Twitter, YouTube, Flickr, Slideshare. As constatações do autor apontam para uma reduzida aposta nas potencialidades das plataformas para organização e descoberta de conteúdos, predominando participações episódicas, desorganizadas e amadoras. Estas são pautadas por reações passivas e baixo nível de interação com os públicos e falta de estímulo à construção de capital social. Tal evidencia uma concepção e uso limitado das plataformas: as bibliotecas esgotam a sua utilização na divulgação de notícias sobre atividades e livros, esperando, assim, promover a vinda de utilizadores à biblioteca física. Tal prefigura uma posição e atitude: as bibliotecas manterem, no ambiente digital, uma postura de isolamento, não estando nestas plataformas para se entrosarem activamente na comunidade. Segundo o autor, denotam uma obsessão de controle e desperdiçam potencialidades destas ferramentas. Elas não são tomadas como recursos para oportunidades produtivas e criativas pelo publico e pelas bibliotecas e, julgamos, exitirá também alguma incompreensão das oportunidades concretas que oferecem para promoção da leitura, actividades educativas e sócio-culturais, intermediação, prestação de serviços e produção alargada de conteúdos. Segundo o autor, as bibliotecas usam estes recursos de forma restrita, como canais de promoção da leitura impressa, seja com finalidade lúdica ou divulgação de leituras sobre cultura "cultivada"(10). Esta investigação concluiu que mesmo o reduzido número de bibliotecas destas plataformas o fazem: de uma forma autocentrada; limitaram-se a uma transposição mecanicista para o ambiente Web 2.0 do anterior modelo de intermediação, um modelo finito de participação que dependia de variáveis controláveis; previligiam as missões tradicionais; denotam uma crónica dificuldade de manipulação e exploração das TIC. Uma realidade que Paulo leitão resume na frase: uma Biblioteca Pública perdida nos anos 80 do século XX com… bolsas de inovação (LEITÃO, 2014).

Aferida esta situação, limitadora de desenvolvimento a vários níveis, podemos afirmar que, em parte, estas conclusões parecem ser corroboradas por alguns dos dados preliminares recolhidos no âmbito da investigação em curso nas bibliotecas da AML e, nalgumas facetas, afigura-se estenderem-se à promoção da leitura e de literacias específicas. É um quadro que, a prevalecer, dificilmente ajudará as bibliotecas a ganharem espaço de vantagem competitiva na concorrência pelo interesse e ocupação do tempo das pessoas, seja para práticas de ampliação e usos de competências de leitura, seja para aceder a serviços e actividades culturais, sociais e lazer nos espaços físicos e virtuais das bibliotecas. Se a oferta de serviços baseados na internet e na WEB 2.0 é restrita, também nas práticas de promoção da leitura desenvolvidas nas bibliotecas da AML a oferta de leitura digital é quase inexistente e PPL de literacia da informação são limitadas, o que, também limitará as possibilidades das bibliotecas contribuirem activamente para o acréscimo de competências de literacia digital e para uma consolidação adequada dos sete pilares da literacia da informação(11) dos seus diversos públicos.

Cremos, contudo, que paralelamente ao domínio de competências técnicas será também desejável «informação e conhecimentos sobre os âmbitos em que se projectem as acções e usos da tecnologia. Não se tendo da literacia digital e da literacia da informação um estrito

entendimento funcional, que descure conteúdo e negligencie a base de saberes e de conhecimento validado que o modela (…). De contrário, competências de uso de tecnologias poderão ser competências marcadas por incompletude de compreensão leitora, por incapacidade de leitura e uso crítico informado. Uma lacuna que se pode projectar nos livros, nos documentos digitais, na realidade da Web 2.0 e redes sociais. Tal poderá significar uma limitação na apropriação individual e social da informação e uma continuidade (ou alargamento) de desigualdades no acesso à leitura, à informação, à cultura e ao conhecimento». (SILVA; VAZ, 2014: 113). Todavia no caminho prosseguido pela maioria das bibliotecas da AML, estão quase ausentes práticas para desenvolver leitura digital e literacia informacional, exploração de actos de ouvir, ver, falar, ler e escrever relacionando diferentes competências de leitura com literacia da informação. Esta, para ser usada e produzir novo conhecimento, implica domínio e uso de TIC e de uma base de saberes que se enquadram na profissão dos bibliotecários: conhecimento dos sistemas de organização da informação, de critérios de avaliação e selecção, saberes que eles podem, e devem, difundir junto dos seus públicos.

Para além deste contexto interno em muitas bibliotecas, o fenómeno da sua desertificação, em parte, também pode decorrer de impactos externos associados a realidades mutantes geradas por novos recursos tecnológicos e canais de informação digital. A generalidade das bibliotecas poderá não estar, ou a não poder, usar e promover eficientemente os novos recursos. Se as bibliotecas não se construírem numa mais-valia para o acesso, manipulação e exploração dos zettabytes de recursos disponíveis, a revolução tecnológica, que poderia significar um novo panorama de desenvolvimento e oportunidade para a continuidade e ampliação do seu interesse social, poderá, progressivamente, empurrá-las para um caminho de esvaziamento e perda de relevância. E a assistir-se ao seu retorno no que, ainda num passado histórico recente, era a ideia que delas havia no espaço mental colectivo: locais veneráveis dedicados a livros pouco lidos e quase vazios de leitores. Uma involução que pode ser mais rapidamente ampliada se as instâncias jurídicas e políticas não contrariarem as crescentes limitações impostas às bibliotecas pelo mercado editorial ao cerceá-las (ou praticamente excluí-las, como sucede em Portugal) do acesso à disponibilização pública de novos recursos digitais como o ebook(12) e outros conteúdos que circulam nas paywalls.

Um outro factor externo com impacto na frequência das bibliotecas e actividades de promoção da leitura pode decorrer do contexto histórico-cultural. Se o conhecimento é considerado o recurso mais importante para o desenvolvimento contemporâneo, afirma-se algo contraditória a presença, na sociedade e no espaço público, de discursos e de um ambiente que tende à sua desvalorização. O espaço cultural que envolve o quotidiano das pessoas induz a um crescente amor ao entretenimento e desamor, ou desinteresse, pelo conhecimento, o que limita potencialidades de aprender e evoluir. «O que se exige hoje são múltiplas alfabetizações, ou o que Tyner (1998) chama de “tool literacies” (computadores, redes, tecnologias) e “representation literacies” (da informação, dos media, visual…), cada uma com as suas características e objectivos sociais específicos e cujo cume se alcança com o domínio das “technologies of the intellect”, que asseguram o acesso criativo e a utilização crítica de informação, técnicas de comunicação e diálogo e metalinguagens». (NUNES, 2007: 51). Não se compreende, então, o (i)racional discursivo de relativizar a importância da aprendizagem, do conhecimento, e da sua base de leitura e literacias. Nem se vislumbra que estas tendências (que cresceram com o advento da indústria cultural mainstream e foram acompanhada pelo surgimento do pensamento pós-moderno e difusão de novas ideologias culturais, sociais e educativas) possam servir para a autonomia e o progresso das pessoas e da sociedade. Apesar disso, elas têm acolhimento na consciência e quotidiano colectivo, espelham-se, também, nas próprias bibliotecas e dificultam-lhes a captação de públicos.

Sobre os públicos das bibliotecas, estudos existentes sobre a promoção da leitura em Portugal (NEVES, 2008, 2009; SANTOS, 2007) são geralmente omissos sobre: o perfil sociológico dos seus públicos; a forma como se processam as PPL; os resultados e reprodutibilidade das práticas realizadas em termos de acréscimo de competências de leitura, alfabetização e literacia informacional e aumento de conhecimentos. Nem expõem, apesar de nunca em qualquer tempo histórico anterior se ter lido tanto como actualmente, uma contraditória e indesejável realidade transversal: "cette richesse d'informations disponible n'évite pas le dénuement documentaire tant l'incapacité à accéder réellement au document pertinent est constatable. Cette incapacité est technique mais surtout intellectuelle tant les qualités en littéracie exigées par certains documents excluent la possibilité de compréhension". (LE DEUFF, 2009: 312). Este fenómeno poderá estar associado a baixas de competências de leitura e escrita − básicas para uma maioridade de entendimento (KANT, 1853: 281-288); a um contexto cultural de imediatismo e consumo massivo; a alguma desvalorização da aprendizagem formal e de bases de conhecimentos validados. Assiste-se também nas bibliotecas, e noutras organizações, a tendências para se desenvolverem limitadamente efectivas actividades de promoção de leitura e de informação sobre a cultura validada(13), seja literária, das artes, ciências sociais e humanas ou de literacia científica(14).

Não surpreende, então, que nas bibliotecas as ofertas culturais, educativas, de promoção da leitura e literacias tenham começado a deslizar para um acréscimo de ofertas lúdicas e de entretenimento, apesar de «o principal objectivo das bibliotecas (…) [ser] a prestação de serviços de acesso, não apenas à informação mas, mais exactamente, ao conhecimento (…) para além de permitir o acesso a informação organizada, elas devem promover actividades que, por um lado, contribuam para o desenvolvimento de competências de literacia, nomeadamente literacia informacional, (…) e, por outro lado, proporcionem o acesso à literatura e aos produtos culturais e artísticos em geral, bem como aos testemunhos da memória e da identidade local». (NUNES, 2007: 48). Limitações no interesse do público por algumas actividades de PPL levam as bibliotecas a outras focalizações. Mas constata-se na investigação em curso sobre a promoção da leitura que actividades socioculturais, de intervenção social e transmissão de património cultural local continuam a ter papel relevante nas comunidades. Os bibliotecários mantêm-se empenhados nelas e estas congregam, também, uma positiva aceitação do público. O mesmo sucede com as que promovem literacia emergente, social(15) e mediática, o que implica a mobilização de conhecimento cultural, de consciência social informada.

Ressalve-se que documentos referenciais profissionais valorizam o papel da cultura e do património. Mas esta visão nem sempre se projecta nas bibliotecas. Nem é conforme com uma realidade onde se afirmam perspectivas reducionistas sobre aprendizagem, cultura e conhecimento. É certo que também existem outras visões, como as que defendem que a cultura da informação na sociedade contemporânea deve inscrever-se numa pluralidade harmónica de dimensões: "la culture technique et son héritage scientifique voire artisanal font pleinement partie d'un héritage culturel à transmettre, tout comme les composants techniques de la culture littéraire. Il faut donc plaider pour une réconciliation entre les deux cultures afin que la culture littéraire et la culture technique soient toutes deux pleinement constituantes de la culture de l'information" (LE DEUFF, 2009: 373).

Mas na cultura da informação, como nas que a antecederam, importará ter presente que projectos diversificados para aumentar níveis de leitura e literacias são indissociáveis de processos de construção do conhecimento(16). Estes, como sempre (ainda que, actualmente, com maiores oportunidades de envolvimento activo e participação das pessoas), baseiam-se em aprendizagem(17), apropriação de novo conhecimento, processo de reflexão individual(18). São processos cujo desenvolvimento se ajusta à missão e função das

bibliotecas: garantirem aos seus públicos acesso a recursos; proporcionar-lhes competências para o seu uso; criar-lhes oportunidades facilitadoras de apropriação, interiorização e aplicação de conhecimentos. E hoje «o papel das bibliotecas e das suas PPL será, até, mais relevante. Os cidadãos necessitam de aceder a informação pertinente no espesso caldo sobrecarregado de informação e ruído que circula na Internet. Mas estão, também, perante a afirmação de realidades potencialmente limitadoras do acesso público aos formatos digitais(19). Estas realidades e sinais ocorrem num contexto social e cultural enformado por paradigmas ideológicos e um ambiente, em parte, desfavorável ao que se poderia esperar corresponder a uma sociedade do conhecimento. Esta carece de maior afirmação de uma cultura da informação, que se sustenta(20) em habilidades de acesso técnicas e metodológicas; competências culturais para uso crítico e criativo da informação. Cremos que competências culturais não só remetem para bases de cultura tecnológica e dos media mas, também, para uma cultura geral científica, humanística e tecnológica que confira sustentação e dê significado à relevância de uma necessária e útil expertise digital». (SILVA; VAZ, 2014: 114)

2. Reflexões sobre um visível triunfo do efémero

We should all be concerned about the future
because we will have to spend the rest of our lives there.

(Charles F. Kettering)

«Apesar de não ser já suficiente para assegurar a qualidade de vida e a inclusão social, a base de todas as literacias continua a ser a alfabetização no sentido tradicional, isto é, a alfabetização da leitura e da escrita. Assim se compreende que as literacias são mais do que ferramentas, são valores culturais ancorados em contextos e épocas específicas e de cuja soma não resulta um número redondo, mas antes um valor acrescentado e definitivo na definição do papel de cada indivíduo na sociedade a que pertence. Actualmente, a literacia informacional é uma condição da inclusão social. O seu fundamento são o conteúdo e a transferência de informação, não em si mesmos, mas inseridos em procedimentos activos e participados pelos destinatários da informação, já que ela equivale a um processo contínuo e compreensivo de aprendizagem em contexto (…). Na realidade, a preocupação com a promoção das literacias não pode ficar-se pela transmissão de competências de informação, esquecendo a memória cultural e a abertura de horizontes proporcionadas pelo contacto com a história, o património, as artes e a literatura» (NUNES, 2007: 51-52).

Práticas de promoção da leitura, não devem, então, ter um enfoque metodológico a-histórico, a-cultural, a-social isolado do real, ainda que «the ways that the physical and virtual worlds coexist, collide and complement each other will greatly affect how citizens and states behave em the coming decades. And not all the news are good.» (SCHMIDT, 2013: 31). Parte do que reporta a este negativismo profético poderá decorrer de actuais visões sociais redutoras de aprendizagem e cultura. Parte de paradigmas triunfantes na consciência colectiva(21) não são facilitadores de participação informada e pertinente das pessoas na sociedade; de transmissão e construção de memória colectiva; de interpretações e reformulações consistentes; de acréscimo de conhecimentos e saberes. Pode contribuir para este quadro o deficit de

competências de leitura crítica e activa − e da sua promoção − num contexto cultural de imediatismo e consumo massivo não promotor de reflexão, de compreensão atenta e informada da realidade. A recente Declaration on the Inclusion of Culture, em The Sustainable Development Goals (2014)(22), que a IFLA também subscreveu, será sintomática desta preocupação.

É incontornável que vivemos no contexto de uma indústria cultural(23) (ADORNO, 1987) que valoriza o efémero. Pensadores ideologicamente distantes denominam-no por sociedade do espectáculo (DEBORD, 1992), civilização do espectáculo (VARGAS-LLOSA, 2012), cultura de entretenimento, (MARTEL, 2012) ou sociedade da decepção (LIPOVETSKY, 2012). Práticas e valores dominantes no colectivo social dificultam reflexão crítica, participação cívica e social dos indivíduos e construção de memória colectiva. Sem referências culturais na consciência colectiva, e dominadas pela sociedade de hiperconsumo, as pessoas, atraídas pela ilusória promoção de produtos uniformizados (apresentados como se fossem ofertas substantivas distintas), podem tender a absolutizar a sua fixação no mainstream(24), a viciar-se num jouir à tout prix (MELMAN, 2002). Os comportamentos individuais e sociais podem evoluir para puro gozo com o risco de um fascismo voluntário (MELMAN, 2005). Nas reflexões destes pensadores(25), a fruição emerge como o "zeitgeist" hegeliano(26) do nosso tempo. E ele poderá desterrar para parte incerta o objecto cultural e educativo de bibliotecas, outras instituições culturais se o valor da informação não for inscrito e reavaliado num quadro social e cultural mais vasto: "Il s'agit donc de percevoir l'information non pas selon le paradigme informationnel qui consiste à faire de l'information une valeur marchande qui ne cesse de décroître, mais de développer la formation à l'œuvre dans l'information pour aller vers la société des savoirs dont la valeur se maintient. (…) Dans la logique de la société de l'information, tout devient mesurable si bien que la quantité prime sur la qualité" (LE DEUFF, 209: 408).

Se podem entender-se as razões económicas para a cultura do entretenimento e que a substituição do real pelo virtual seja "la nouvelle économie psychique" (MELMAN, 2005), o mainstream dominante (MARTEL, 2012), é surpreendente a generalizada demissão de reflexão crítica da sociedade sobre questões sociais, políticas, culturais, educativas e outras realidades resultantes destes fenómenos. Algo que é relativamente inédito; em todas as épocas cultura e conhecimento foram reconhecidos como factores importantes de progresso e alavancas de mobilidade social, de maioridade dos indivíduos(27). A continuidade destes fenómenos arrisca reinstalar (e ampliar) conceitos como cultura e conhecimento não serem instrumentos democratizadores, mas reprodutores de uma ordem social dominante (BOURDIEU, 1977). A Internet é "the world's largest ungoverned space" (SCHMIDT, 2013: 3; SILVA, 2002; JONES, 2003). Mas não temos certezas que ele corresponda a maior liberdade, a um novo humanismo ou a maior autonomia dos indivíduos numa sociedade global e de onde da vigilância e controlo pode surgir um totalitarismo supra e transnacional.

Sem desvalorizar o individuo, menosprezar práticas lúdicas ou defender a cultura validada como herança de uma cultura das elites − em parte contrariando Williams e Bakhtin(28) que consideravam a alta cultura e a cultura popular como realidades relativamente separadas− cremos que as bibliotecas devem contribuir, também com a promoção da leitura, de diversas literacias para uma cultura de informação. Tal inscreve-se no desígnio de evitar um retrocesso no caminho da liberdade, da democratização, do acesso ao conhecimento e à cultura (passada e presente); de contrário, poderemos assistir a uma inversão do seu progressivo, ainda que desigual, caminho de penetração social. Interrompendo este longo caminho, ainda que baseados nos paradigmas afirmados pelo mainstream no espaço público (HABERMAS, 1991), a cultura e o conhecimento podem voltar a acantonar-se no espaço social restrito que historicamente ocuparam. O empobrecimento social e cultural de uma maioria focalizada em

jouir à tout prix é particularmente desejável para uma reprodução social de consumidores acríticos, de cidadãos tecnológicos passivos(29), de pessoas sujeitas a um estado de imaturidade informativa, cívica e cultural.

Cremos que nas suas comunidades locais e redes sociais as bibliotecas deveriam contribuir para criar oportunidades de escolha neste caminho, ainda que, como o de Robert Frost, ele seja the one less traveled. Mas, talvez, que ele ainda possa ser percorrido por mais viajantes. Mesmo que as bibliotecas não façam all the difference (elas não são ilhas afastadas da sociedade e das suas tensões e contradições) alguma diferença a sua acção poderá fazer para contrariar a realidade de predomínio do efémero. Numa cultura da informação, actividades de promoção da leitura e leitores competentes não podem, também, deixar de iluminar e projectar «conscience des tensions, nullement son élimination au contraire de l' «idéologie » qui accompagne les discours de la société de l'information, qui se veut en dehors de tout dispositif idéologique, voire a-historique, mais qui paradoxalement véhicule des forces qui s'imposent aux individus et aux sociétés». (LE DEUFF, 2009: 61).

NOTAS

(1) De acordo com Sheila Webber e Bill Johnston: *Information literacy is the adoption of appropriate information behavior to identify through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, leading to wise and ethical use of information in society*. (Postado em http://information-literacy.blogspot.pt/2015/04/open-universitys-policy-on-ethical-use.html).

(2) *Leitura,* a capacidade de compreensão dos códigos humanos palavras, símbolos e signos. *Literacia,* a capacidade de interpretar e comunicar eficazmente signos, significantes e significados, cuja base assenta no domínio de operações de leitura, escrita e numeracia. O conceito de literacia, pela particular singularidade associada aos vários domínios científicos, tecnológicos e criativos, foi-se progressivamente segmentado, podendo considerar-se literacia como a compreensão e uso de aquisições literácitas, códigos e convenções reportados ao âmbito específico das distintas literacias e a capacidade de manipular as ferramentas disponíveis para a sua pesquisa, avaliação, selecção e uso.

(3) Sara Costa, rejeitando avaliações, procura traçar a diferenciação possível que emerge desta realidade dual: *Não discuto se é melhor ou pior, mas parece-me que não há muitas hipóteses de ser igual, sobretudo quando se observa que o importante na leitura digital é o admirável mundo da simultaneidade e do instantâneo (lê-se um parágrafo e salta-se para uma página da Internet, volta-se ao livro e passa-se para o trailer do filme respectivo), e não a concentração no texto único que se tem à frente.* (Veja-se COSTA, 2010, em Bibliotecas vivas por dentro. *Blogtailors, o Blog da Edição* [Em linha]).

(4) Veja-se em *Diretrizes da IFLA Sobre os Serviços da Biblioteca Pública* (KOONTZ, 2010).

(5) *Hoje, poderíamos falar de formas mais sofisticadas de exclusão: excluídos por não saber usar as tecnologias da informação e comunicação, excluídos por não possuir os equipamentos necessários para aceder à informação, excluídos por não saber pesquisar, seleccionar, avaliar, processar informação. Inclusive sem falar das competências necessárias para realizar a maior parte dos trabalhos no mercado de emprego actual, a verdade é que, praticamente sem excepção, todos os serviços, públicos e privados, utilizam nos nossos dias formas variadas de relacionamento digital com os cidadãos – os bancos, o comércio, a administração pública, os*

museus, as telecomunicações… –, o que transforma os vários novos tipos de literacia, nomeadamente a informática e a informacional, em capacidades essenciais para a vida quotidiana dos cidadãos. (NUNES, 2007: 56).

(6) Tal apesar das perspectivas avançadas para o mercado da edição digital: *We expect the worldwide digital books market to grow at an average rate of 30% per year between 2010 and 2015 to reach 5.4 billion EUR in 2015, some 12% of the total book market. E-Book readers will also develop fast from 3.3 million units sold in 2010 to 29.8 million units sold in 2015, representing a 24% growth rate per year.* (LUBRANO, 2012, em E-Book: an impressive yearly growth rate of 30% to reach the 5.4 billion EUR in 2015. *Idata Blog*.

(7) A *vantagem competitiva,* de acordo com o modelo das *Cinco Forças de Porter − Rivalidade entre concorrentes; Poder de Negociação dos clientes; Poder de Negociação dos fornecedores; Ameaça de Entrada de Novos Concorrentes; Ameaça de produtos substitutos* − têm impactos directos nas bibliotecas e capacidade de lhes condicionar a captação de públicos. Perante a nova realidade tecnológica e cultural, elas perderam vantagens em relação às ofertas do mercado e precisam de reenquadrar as suas ofertas com diferenciação, superar perda de atractividade, reconsiderarem a relação com os seus públicos para resgatar a sua *vantagem competitiva*; afirmar uma *diferenciação* pertinente e duradoura de resultados; anteciparem-se à procura de ofertas e recursos (*push model*). Estas necessidades coexistem com um momento económico particularmente difícil e um quadro cultural adverso à afirmação de leitores críticos e competentes. (Porter, em *Competitive strategy: techniques for analyzing industries and competitors.* New York: Free Press. Refira-se que o modelo de Porter foi ampliado por Hitt, ao considerar, também, o impacto de factores internos, em *The management of strategy:concepts and cases*, 2007).

(8) *Las bibliotecas en general fueron cada vez más perdiendo usuarios o lectores año tras año, hubo un vaciamiento en los edificios de usuarios y lectores y desconocimiento en muchos casos de los servicios virtuales y a distancia de las bibliotecas y sistemas de información, aunque el segundo lustro de la primera década del siglo XXI se produce otro gran fenómeno en la red, en donde las bibliotecas en ese estado de cosas podían encontrar quizás un resquicio, una oportunidad, nuevos desafíos y un segmento de participación dentro de la generación 2.0 o web social*. (Veja-se PINEDA, 2015, Desertificación bibliotecaria y bibliotecarios : transformaciones y desafíos, algunas reflexiones sobre este trabajador del conocimiento. *Infotecarios* [em linha].

(9) Bibliotecario no Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred- Universidad Provincial de Córdoba e assessor da equipa técnica espanhola da Dirección General de Educación Superior.

(10) Em nossa opinião, esta expressão pode não ser adequada. É improvável que exista qualquer *cultura* (biológica, social, intelectual ou etnográfica) sem ser *cultivada*, característica que distingue uma cultura de ocorrências singulares não estruturadas ou expontâneas. A expressão também pode ser interpretada como um posicionamento ideológico e crítico sobre cultura intelectual validada. Apesar desta perspectiva colher crescente popularidade em vários sectores, não tem de ser considerada uma nova *doxa;* nem granjear reconhecimento unanime a ideia que exista vantagem social na afirmação de perspectivas de desvalorização de património cultural, tecnológico e científico validado e que estes possam ser positivamente substituídos por uma *cultura mainstream* e *pensamento mágico*. Não são, em nosso entendimento, dimensões substituíveis; serão dimensões e visões do mundo diferentes, visam distintas finalidades.

(11) Os sete pilares da literacia da informação são: a capacidade de reconhecer a necessidade de informação; de distinguir formas de a abordar; de construir estratégias para localizar; de a localizar e aceder; de, comparar e avaliar; de a organizar, aplicar e comunicar, de sintetizar e construir nova informação. (Veja-se SCONUL, 2011, *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Core Model*).

(12) *The IFLA is based on the assumption that it is necessary for libraries and publishers/authors to agree to reasonable terms and conditions for the library acquisition of eBooks, thus allowing libraries to fulfil their mission of guaranteeing access to knowledge and information for their communities. While we need solutions that support the publisher's and author's financial viability, it is not acceptable for a publisher or author to restrict a library's ability to license and/or purchase otherwise commercially available eBooks for library collections.* (IFLA, 2014).

(13) *Cultura validada*, entendida como o reconhecimento e a autoridade atribuída aos conhecimentos e criações produzidas na sociedade, ainda que da validação de hierarquias da criação e do conhecimento possam resultar de marcos ideológicos, culturais, políticos e desigualdades económicas e sociais.

(14) C*apacidade de ler, escrever e compreender o conhecimento humano sistematizado.* (Veja-se *literacia científica* em OCDE, 2003: 12, *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and problem solving knowledge and skills* e, também em AZEVEDO, 2009: 179, *Modelos e Práticas em Literacias*). Atente-se no livro de 2013 de Carlos Fiolhais e David Marçal (*Pipocas com telemóvel e outras histórias de falsa ciência*) e constate-se como pseudociência enxameia o mundo digital para estimar a magnitude do seu impacto ante um importante número de pessoas privadas de competências básicas de literacia científica.

(15) *Cultural literacy is a term coined by E. D. Hirsch referring to the ability to understand and participate fluently in a given culture. (…) Literacy of a given culture seems to arise over time with consistent exposure to and participation in that culture, especially certain key cultural strongholds, like business, story, arts, education, history, religion, and family. One could become literate for an oral culture (with no written language or recorded media) only by extended conversation. Alternatively, one could become literate for a written culture through conversation as well as reading culturally relevant books or exposure to culturally relevant films, plays, monuments, television shows, etc.* (Em http://en.wikipedia.org/wiki/Cultural_literacy).

(16) *The construction of meanings or a given sense is dependent of previous knowledge, beliefs and values* (…). *All interpretation is, in a sense, historically placed. Our position in history, our own culture affects the meaning of things since that meaning is constructed in and through culture. Perception (that which we see), memory (what we choose to remember) and logical thought (the sense we choose to attribute) differ culturally because they are themselves cultural constructs*. (Veja-se Hooper-GREENHILL, 1999: 11-13 em The Educational Role of the Museum).

(17) *Aprendizagem* - a aquisição e compreensão do conhecimento e da informação que pode conduzir a uma melhoria ou à mudança.

(18) *Fazer não é, necessariamente, sinónimo de aprender se a acção requerida não se inserir num desafio cognitivo que levante questões e dote a experiência de sentido. (…) Para poderem promover uma verdadeira aprendizagem, as actividades educativas necessitam de envolver a*

mente (minds-on) tanto quanto as mãos (hands-on) e de permitir a produção de uma reflexão sobre a prática realizada, sobre o que se aprende e como se aprende. (Veja-se Susana Gomes da Silva, 2003, em Museu e Escola: por uma acção privilegiada. *Revista Fernão,* 17).

(19) Veja-se, por exemplo, a oposição da EBLIDA a esta realidade em *The Right to E-Read,* em http://www.change.org/en-GB/petitions/for-the-right-to-e-read#share ou as limitações impostas aos cidadãos e às bibliotecas pelo DRM das editoras digitais à propriedade, uso e acesso a estes formatos.

(20) De acordo com JUANALS (2003), em *La culture de l'information: du livre au numérique*.

(21) *Consciência colectiva* - o conjunto de crenças, valores e significados que os membros de uma sociedade projectam para o geral da sua vida colectiva (DURKHEIM, 1984). Abarca estruturas sociais, económicas, políticas, culturais e mentais.

(22) Declaração em http://culture2015goal.net/index.php/home/declaration e em http://www.ifla.org/node/8628.

(23) Theodore Adorno criou e reflectiu sobre o conceito de *industria cultural* e o significado dos resultados das produções da arte e da cultura submetidas à lógica da produção industrial e comercial. Uma industria cultural que deu lugar a criações culturais e artísticas esgotadas e mercantilizadas e impôs um paralisante gosto massificado, consumo acrítico e alienação social do real. As ofertas da *indústria cultural* são frequentemente limitadoras de participação intelectual e crítica. Assentam numa produção massificada; manipulação do real e das escolhas; promovem desindividualização deformadora e diluidora de singularidades individuais e culturais; surgem desligadas de dinâmicas históricas, sociais e culturais.

(24) *Mainstream* (pensamento ou gosto dominante), título do estudo de *Fréderic Martel.* Ele demonstra, a partir dos resultados de uma ampla investigação transnacional, que a cultura dominante em voga na actualidade é uma *cultura do entretenimento*, a qual "pode contribuir para o fenómeno actual da realidade. Nota, todavia, que "*la définition européenne de la culture historique et patrimoniale, autiste souvent, anti-mainstream aussi, n'est plus forcément em phase avec le temps de la mondialisation et le temps numérique*". (MARTEL, 2010: 11).

(25) Onde se pode incluir a do Papa Francisco, quando afirmou na sua primeira entrevista televisiva (11-06-2014) que a nossa sociedade é uma *cultura de descarte*.

(26) *Zeitgeist*, a palavra alemã utilizada para descrever o espírito da época, correspondente ao sentir e à visão do mundo da maioria das pessoas. Hegel deu um carácter histórico a este conceito, associando-o ao meio ambiente prevalecente num determinado espaço-tempo em cada época histórica e que lhe conferiria características distintivas (HEGEL, 1979).

(27) Se exceptuarmos fenómenos singulares e ideários do tipo do pugnado pelo grupo Boko Haram.

(28) Vejam-se as obras referenciais de Mikhail Bakhtin, *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance* (1970) e de Raymond Williams, *The long revolution* (1961).

(29) Reveja-se a nota 19 e atente-se, num outro exemplo de passividade cívica e cultural, este nacional, também no campo das bibliotecas: a petição *Pela Manutenção da equipa técnica da Biblioteca Municipal da Nazaré,* em http://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=PT72756.

Ambos os documentos recolheram até ao momento um número relativamente baixo de assinaturas, apesar dos seus objectivos servirem o interesse social de uma sociedade do conhecimento. Poderá, então, pensar-se que "o *que a maioria da população tem é necessidade de informação e tecnologias em constante mudança. Os mais afortunados têm uma biblioteca pública, razoavelmente provida de pessoal e financiada, para os orientar. A infoesfera pode esmagar qualquer um em busca de informação. Por conseguinte, os bibliotecários do século XXI sabem que têm de fazer algo mais*" (KOONTZ, 2010: 45). Mas como já referimos (SILVA; VAZ, 2014: 110), o que deve entender-se por no actual contexto social e cultural por *"fazer algo mais" e por "informação"? O que deve esta englobar? Poderá depreender-se que necessidades de conhecimento sobre humanidades, informação científica e social, saberes, memória cultural e competências de leitura, criações e expressões artísticas do passado e do presente, seja algo que as bibliotecas públicas podem não necessitar de perspectivar para a generalidade das pessoas? Será que se considera que sem um módico de bases validadas as pessoas poderão explorar competentemente as potencialidades de ferramentas de literacia da informação para pesquisar, seleccionar, avaliar e discorrer sobre um assunto?*

RE**FERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ADORNO, T. W. - Sobre a indústria cultural. In **Comunicação e indústria cultural**. S. Paulo: T. A. Queiróz, 1987.

BOURDIEU, P. - Cultural Reproduction and Social Reproduction. In **Power and Ideology in Education**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

DEBORD, G. - **La Société du Spectacle**. Paris: Gallimard, 1992.

DURKHEIM, E. - **As regras do método sociológico**. Lisboa, Editorial Presença, 1984.

HEGEL, G.W.F.- **Leçons sur la Philosophie de l'Histoire**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrain, 1979.

JONES, K. - **Education in Britain: 1944 to the present**. Cambridge: Polity, 2003.

MELMAN, C. - **L´homme sans gravité: jouir à tout prix**. Paris: Denoël, 2002.

LIPOVETSKY, G. - **A Sociedade da Dece[p]cão**. Lisboa: Edições 70, 2012.

MARTEL, F. - **Mainstream, enquête sur la guerre globale de la culture et des médias**. Paris: Flammarion, 2010.

SCHMIDT, E; COHEN, J. - **The New Digital Age**. London: John Murray Publishers, 2013.

VARGAS LLOSA, M. - **A civilização do espectáculo**. Lisboa: Quetzal, 2012.

DOCUMENTOS ELETRÓNICOS

CHARTIER, R. - Chartier entrevistado por Robert Darnton. In **Matrizes**, Ano 5, nº 2, 2012, p. 159-177. [Consultado em 28 Abril 2015]. Disponível na www: <URL:http://www.matrizes.usp.br/matrizes/index.php/matrizes/article/view/342>

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS [IFLA]. **Principles for Library eLending . Full version.** [Em linha]. The Hague: IFLA. 2014 [Consultado em 28 Abril 2015]. Disponível na www: <URL:http://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/e-lending/principles-for-library-elending-rev-aug-2013.pdf>

KANT, E. **- Élements métapphysiques de la doctrine du droit**. [Em linha]. [Documento electrónico]. Paris: Auguste Durand. [1853]. [Consultado em 28 Abril 2015]. Disponível na www: <URL:http://books.google.pt/books?id=HLsxoO4IwzIC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=iluminisme%20&f=false>

KOONTZ, C.; GUBBIN, B. - **Diretrizes da IFLA sobre os Serviços da Biblioteca Pública**. [Em linha]. Berlin: De Gruyter Saur, 2010. [Consultado em 28 Abril 2015]. Disponível na www: <URL: http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/series/147-pt.pdf>

LE DEUFF, O. - La culture de l'information en reformation. [Em linha]. In CHEVALIER, Yves (dir.) **Sciences de l'information et de la communication**. Université de Rennes, Rennes, 2009. [Consultado em 28 Abril 2015]. Disponível na www: <URL:http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/19/28/PDF/theseLeDeuff.pdf>

LEITÃO, P. J. O. - **A Biblioteca 2.0 e as bibliotecas públicas: o caso português** [Em linha]. [Diapositivos do PowerPoint da defesa da tese]. Universidade de Évora: Ciências da Imformação. Tese de Doutoramento. Dir. José António Calixto. Ciências da Informação. 2014. [Consultado em 28 Abril 2015]. Disponível na www: <URL:HTTP://PT.SLIDESHARE.NET/PAULOLEITAO/A-BIBLIOTECA-20-E-AS-BIBLIOTECAS-PBLICAS-O-CASO-PORTUGUS?RELATED=2>

NEVES, J. S. das - A leitura em Portugal: perfis e tipos de leitores. [Em linha]. **CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA - Mundos Sociais: Saberes e Práticas**. 6, 2008, organizado pela Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. [Consultado em 28 Abril 2015]. Disponível na www: <URL:http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/290.pdf>

NEVES, J. S. das; LIMA, M. J. - **Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas**. [Em linha]. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais. 2009. [Consultado em 28 Abril 2015]. Disponível na www: <URL:http://www.oac.pt/pdfs/OAC_PromocaoLeituraBibliotecasPublicas.pdf>

NUNES, Manuela Barreto - Leitura, literacias e inclusão social: novos e velhos desafios para as bibliotecas públicas. [Em linha]. In **Práticas de dinamização da leitura: colectânea de textos**. Porto: Setepés. 2007. [Consultado em 28 Abril 2015]. Disponível na www:<URL:http://www.setepes.pt/Imgs/Colectanea%20de%20Textos%20-%20Praticas%20de%20Dinamizacao%20da%20Leitura(1).pdf>

SANTOS, M. L. L. dos (coord.) - **A leitura em Portugal. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação**. [Em linha]. 2007 [Consultado em 28 Abril 2015]. Disponível na www:<URL:http://www.oei.es/fomentolectura/v_integral_1.pdf>

SILVA, V. M; VAZ, F. - **Promoção da literacia numa cultura da informação para afirmação do património cultural, identidade e cidadania**. [Em linha]. O Ideário Patrimonial. 2014. Instituto Politécnico de Tomar, nº 2, p. 102-136. [Consultado em 28 Abril 2015]. Disponível na www:<URL:http://www.cph.ipt.pt/download/OIPDownload/n2_Julho_2014/OIP2_JULH14.pdf >

SILVA, V. M. da - El futuro de las bibliotecas: perspectivas y realidades. [Em linha]. **Congreso Internacional de Información, Conocimiento y Sociedad, 4, 2002 Retos de Una Nueva Era**. Havana: Centro internacional de Conferencias. 2002 [Consultado em 28 Abril 2015]. Disponível na www: <URL:http://www.bibliociencias.cu/gsdl/collect/eventos/index/assoc/HASH015d.dir/doc.pdf>

SER OU NÃO SER DIDÁCTICA * OU * A LUNETA DE GALILEU GALILEI

Ana Pinto da Cruz

Centro de Pré-História do Instituto Politécnico de Tomar
Grupo do Quaternário e Pré-História do Centro de Geociências da Universidade de Coimbra
Edificio M – Campus da Quinta do Contacdor
2300-313 Tomar, Portugal
anacruz@ipt.pt

Ser ou Não Ser Didáctica * ou * A Luneta de Galileu Galilei

Ana Pinto da Cruz

Historial do artigo:

Recebido a 09 de dezembro de 2015

Revisto a 14 de dezembro de 2015

Aceite a 21 de dezembro de 2015

Este texto não obedece ao acordo ortográfico aprovado em 2012

RESUMO

O trabalho arqueológico desenvolvido desde 1979, enquanto voluntária e estudante da Faculdade de Letras da Clásssica, e que se prolongou até aos dias de hoje (já como profissional), foi extremamente intenso e frutífero. Centenas de voluntários, estudantes e colegas de várias especialidades concorreram para que hoje tenhamos um panorama de razoável compreensão dos mecanismos e estratégias de subsistência das populações pós-glaciares na sub-região do Médio Tejo.

Na medida em que aumenta o conhecimento sobre as comunidades de um passado relativamente distante, às quais chamamos "os nossos antepassados", reconheceu-se a necessidade de desenvolver mecanismos didácticos para que a transmissão desse conhecimento se democratizasse.

Este artigo representa a súmula do trabalho de investigação aplicada em Didáctica da Arqueologia, desenvolvida pelo Centro de Pré-História do Instituto Politécnico de Tomar entre 2006 e 2015.

Ele está, naturalmente, inacabado. Porém, é já possível dele extrair algumas conclusões que ajudarão a bolear arestas nos trabalhos futuros.

Palavras-chave: Pré-História; Arqueologia; Didáctica; Comunicação; Divulgação.

ABSTRACT

Since 1979 the archaeological work was developed, first as a volunteer and student of the University of Lisboan. Some years later, already as a researcher, it kept on being realized until nowadays. This archaeological work was extremely intense and fruitful. Hundreds of volunteers, students and colleagues from different scientific areas contributed to what I consider as a reasonable framework of Middle Tagus sub-region Past knowledge, allowing the understanding of survival mechanisms and strategies of post-glacial communties.

What matters now is to make it useful for the general population. In that extend it became essential to develop educational mechanisms for the transmission of this knowledge to everybody, regardless gender, colour, believes or disablilities.

This paper represents the sum up of applied research in Didactics of Archaeology developed by the Prehistory Centre of the Instituto Politécnico de Tomar, between 2006 and 2015.

It is, of course, unfinished. However, it is already possible to draw some conclusions that will help in future projects.

Key-words: Prehistory; Archaeology; Didactics; Message; Disclosure.

1. A Problemática

"Aqui estamos pois diante de ti, mundo official, constitucional, burguez, prroprietario, doutrinario e grave!
Não sabemos se a mão que vamos abrir está ou não cheia de verdades. Sabemos que está cheia de negativas.
Não sabemos, talvez, onde se deva ir; sabemos de certo, onde se não deve estar.
Catão, com Pompeu e Cesar á vista, sabia de quem havia de fugir, mas não sabia para onde. Temos esta meia sciencia de Catão.
D'onde vimos? Para onde vamos? - Podemos apenas responder:
Vimos d'onde vós estaes, vamos para onde vós não estiverdes."
(ORTIGÃO, QUEIROZ, 1871: 8-9)

A sátira jocosa publicada pelos autores de *"As Farpas"* é ainda hoje, para quem como eu lê estes desabafos irrequietos e hereges, um bálsamo. Uma constatação sistemática e diária mostra-me que, 150 anos volvidos (mais ano, menos ano), eis que a *nossa portugalidade* se mantém intacta e tão robustamente resistente como nos finais do século XIX. Duas guerras mundiais e, muito provavelmente uma terceira em embrião (da qual ninguém fala, mas que se sente latente), revolucionaram ciências e tecnologias em saltos qualitativos que construíram a Aldeia Global. Contudo, o nosso agrupamento de faculdades intelectuais permanece com uma *qualidade conservantista*, qual particularismo tribal, similar àquele mencionado nos textos de Ramalho e de Eça (1871) ou de Pessoa ([1919] 1980).

Porém, é urgente transformar!

Porquê?

Porque é fundamental *Ver*, para além de *Olhar*; *Sentir,* para além da *Explicação Racional*; *Agir*, para além de *Observar*, os vestígios do nosso Passado que chamamos de Cultura - *a nossa Cultura*.

Tradicionalmente, a Cultura é uma área facilmente subjectivada por quem detém a "ideologia dominante". Quando, nos idos da *revolução dos cravos*, se sentiu necessidade de legislar e de formar um corpo jurídico-administrativo que sustentasse a incrível variabilidade própria do Património, acreditei que finalmente entraríamos na Era da Cultura em Portugal.

A *passerelle* de modelos teóricos e de legislação entretanto adoptados e actualizados pelo regime democrático, convenceu-me que seria relativamente fácil fazer chegar ao Outro a mensagem que Eu tenho para transmitir.

Aparentemente, a mensagem é simples, pois quero apenas acrescentar um parágrafo à Pré-História de Portugal!

À medida que fui envelhecendo, amadurecendo ideias e acumulando informação arqueológica constatei que o que eu pensava ser simples, era-o apenas na aparência.

A essência da problemática não reside apenas nos factores externos à minha vontade, ela ocorre em factores determinados pela vontade da maioria que, ora ocasionou a criação de contextos onde por vezes se decretava a "*suspensão da Cultura*" por um determinado período de tempo, ora era "*ressuscitada*" como bandeira identificadora de quem pensa a sociedade de forma sustentável. A contrariedade residia, e ainda reside, na forma displicente com que os humanos olham a História (que não é apenas uma característica portuguesa), identificada com esta ou aquela ideologia política.

Não há neste artigo lugar apropriado para repetir exaustivamente a importância da Cultura na modelagem da *Identidade e Memória Colectiva de uma Nação*; que ela é indispensável à afirmação estratégica de Portugal, no seu enquadramento Europeu; que ela se quer orientada para a cooperação pluricultural integrando instituições, empresas e cidadãos (todas e todos, ou seja, reduzir a exclusão: do género, da cor, da crença, das competências físicas e cognitivas).

Todavia, e porque é urgente transformar, este artigo resumirá o trabalho desenvolvido desde o início do século XXI na área da Didáctica da Arqueologia. Vários foram os instrumentos e os contextos nos quais esta temática foi implementada (muitas vezes condicionada por factores profissionais e pessoais). São intervenções dirigidas a todo o público-alvo, procedendo-se às alterações necessárias em função das solicitações.

O relato que agora se apresenta é o resultado da reflexão sobre as intervenções que, ora tiveram uma continuidade ao longo de anos, ora, estiveram dependentes da periodicidade escolar. É uma manta de retalhos cerzido em texto sobre a aplicação didática de técnicas milenares, de forma lúdica, aos públicos que visitaram as nossas exposições e que aceitaram participar nas oficinas, legítimas representantantes da génese da Tecnologia inventada pela genealidade do ser humano.

É urgente tansformar, porque em última análise, o que hoje somos e alcançámos em Ciência e Tecnologia é o resultado natural do processo histórico e tecnológico das Sociedades Passadas.

Sabendo à partida, que as "Mentalidades" são mecanismos cognitivos de mudança lenta, o que agora vos apresento é um resultado colorido da Didáctica aplicada à Arqueologia, colocado à disposição das comunidades do Médio Tejo.

Ela tem o seu início no momento em que me é atribuída a disciplina de Didáctica, na Licenciatura Bietápica de Arqueologia da Paisagem (2001-2002).

Continua hoje activa (apesar de todos os ziguezagues) com o inestimável apoio da luneta de Galileo Galilei, fácil de transportar e com a possibilidade de aumentar 9 vezes, sem deformar, o foco do objecto que observamos !!!

1.1. O Método

Quando nos propusemos trabalhar esta área foi necessário recorrer ao apoio das Ciências da Educação para que fosse concretizada a ponte entre os resultados arqueológicos e a melhor forma de os divulgar ao grande público.

De todos os modelos estudados, um houve que se destacou - o Construtivismo Sequencial - devido à forma como explica o desenvolvimento da inteligência no ser humano (PIAGET, 1976: 30). Resumidamente, o ser humano possui um instrumento (mecanismo) biológico - a inteligência - que se molda (adapta) sempre que surgem novos desafios (construção contínua de novas estruturas intelectuais) no ambiente onde se desenvolve. A teoria epistemológica piagetiana vai influenciar a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e a Pedagogia, uma vez que, para Jean Piaget, o comportamento dos seres vivos não é caracterizado pelo inatismo nem sofre condicionamentos, antes, ele é construído numa interacção permanente entre o meio e o ser humano (MATOS, 2008).

1.2. Os Transmissores

O enquadramento Histórico de cada pensador imprime às ideias uma marca de água distintiva e indicadora dos avanços e retrocessos das ideologias dominantes nas várias sociedades. É muito interessante proceder a um pequeno exercício comparativo de pontos de vista pedagógicos em contexto histórico-sociológico, porque, apesar dos pesares somos de facto herdadeiros da sociedade greco-romana.

Desde que existem registos escritos que sabemos que a Grécia foi o berço da Pedagogia e que essa preocupação se manteve ao longo dos tempos com a romanização, a escolástica medieval de São Tomás de Aquino (CAMBI, 1999) e, a partir do século XV, com Juan Luis Vives, Comenius ou Jean-Jacques Roussseau (ARENDS, 1995).

Também louvamos os movimentos progressistas da Escola Nova, da Escola Activa e da Pedagogia Freinet, do método *"Learning by Doing"* de John Dewey, dos partidários do Ensino Não-Directivo (ROGERS, MASLOW), do Modelo Centrista (HIRSCH), do Modelo Essencialista (SIZER), ainda que a corrente pedagógica Interaccionista seja aquela onde este trabalho se revê (THELEN, SHAVER), (ARENDS, 1995).

A título de exemplo, no caso português, salientamos Manuel Ferreira Patrício que implementou o "Modelo da Escola Cultural", mais conhecido por Modelo Pluridimensional, no ano lectivo de 1987/88 em 20 escolas do País (PATRÍCIO, 1990).

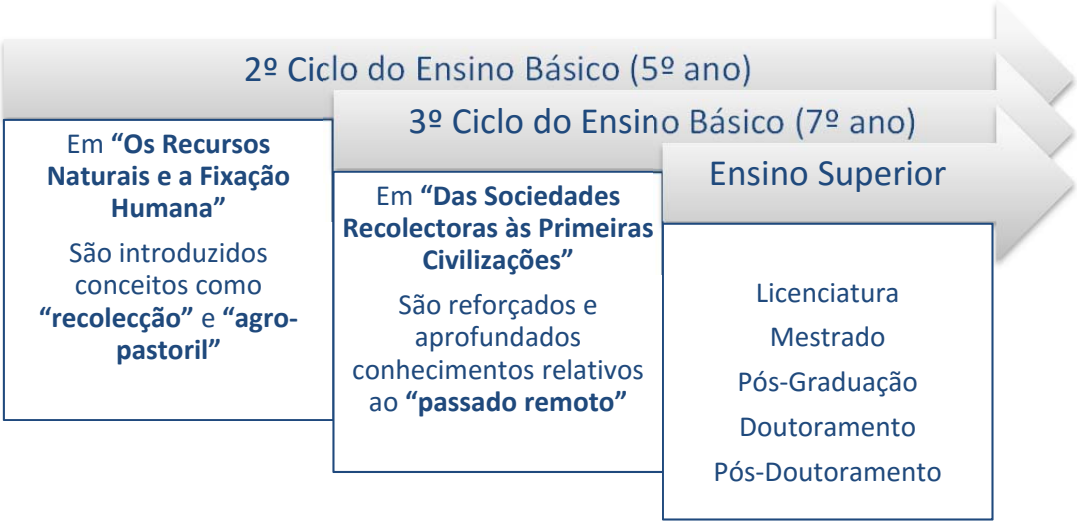
Esta experiência-piloto não teve continuidade.

1.2.1. Ambiente Educativo Formal

Quando falamos em Ambiente Educativo Formal referimo-nos à institucionalização do Ensino, estando este dependente da Tutela.

Tendo acesso aos manuais de ensino verificamos que o Passado Humano Remoto é transmitido nos curricula do ensino obrigatório no 2º e 3º Ciclos do Básico. Aqui, e só, são introduzidos e reforçados conceitos relacionados com populações de caçadores-recolectores e agro-pastoris.

É apenas no ensino superior que se introduzem e discutem correntes teóricas e métodos de trabalho em Arqueologia, recorrendo-se à Interisicplinariedade enquanto instrumento que nos transporta para um maior conhecimento relativo à mobilidade humana, às oscilações climáticas, etc., etc., etc.



Perante este cenário, o trabalho de *marketing* a implementar entre as crianças e os adolescentes que têm entre aproximadamente 13 e 17 anos, terá que ser reforçado, pois é muito natural que ocorra o esquecimento de matérias "*(…) antigas dadas quando éramos pequenos (…)*".

Convenhamos, e apesar do empenho dos legisladores, que não é o quadro institucional mais animador para iniciarmos um projecto que se quer: Didáctica da Arqueologia.

1.2.2. Ambiente Educativo Informal

Paradoxalmente é o ambiente educativo informal que melhor transmite com regularidade, ao longo do crescimento da criança, informação que possa estar directa ou indirectamente relacionada com o Passado.

O ambiente familiar, actividades e oficinas promovidas por associações de arqueologia sem fins lucrativos, palestras públicas sobre os trabalhos desenvolvidos em sítios arqueológicos, oficinas pedagógicas promovidas pelos serviços educativos dos municípios, visitas-guiadas a sítios arqueológicos, visita a exposições, e, claro, o recurso aos *sites* e *blogs* da Internet.

1.3. Os Receptores

"O livro explicava: 'As jibóias engolem as presas inteirinhas, sem as mastigar. Depois nem sequer se podem mexer e ficam a dormir durante os seis meses que a digestão demora'. Então, pensei e tornei a pensar nas aventuras da selva, peguei num lápis de cor e acabei por conseguir fazer o meu primeiro desenho. O meu desenho número 1. Era assim:

Fui mostrar a minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei-lhes se o meu desenho lhes metia medo."
(SAINT-EXUPÉRY, 1943: 2)

O desenvolvimento cognitivo piagatiano é apresentado enquando processo de mudanças sucessivas, quer qualitativas, quer quantitativas, das estruturas cognitivas, cada uma delas derivanda das anteriores. É um processo de construção e de reconstrução contínua onde processos cognitivos de assimiliação e acomodação são orientados através de um padrão comportamental etário - os Estádios (PIAGET, 1971): Período Sensório-Simbólico (2-4 anos aprox.), Período Intuitivo (4-7 anos aprox.), Período Operatório Concreto (7-11 anos aprox.) e Período Operatório Abstracto (a partir dos 11 anos). Cada um destes Estádios tem as suas idiossincracias próprias fazendo com que tenhamos preparado oficinas e discursos diversos, consoante as faixas etárias dos nossos visitantes.

2. Promoção dos Bens Arqueológicos através do *Laboratório de Disseminação Inclusiva do Passado*

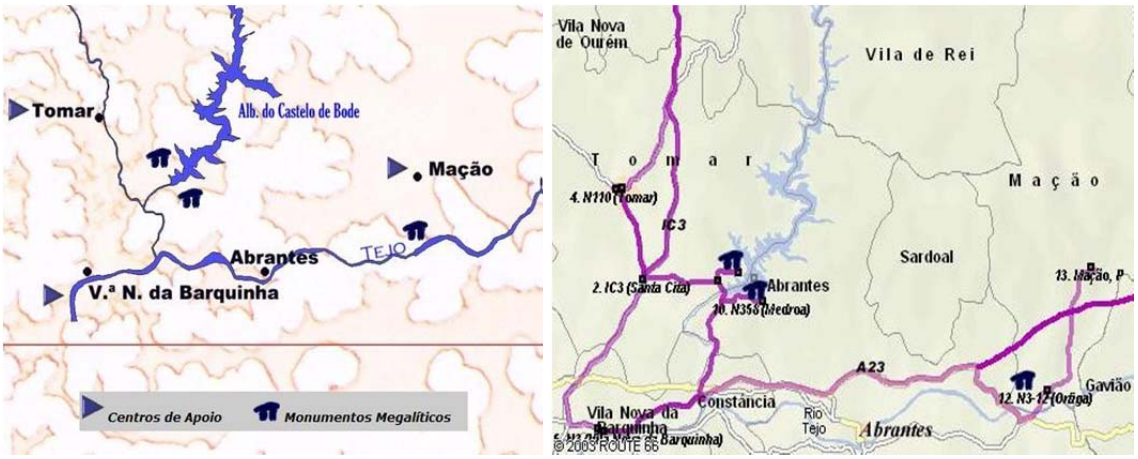
Todas as sociedades se preocupam com a Educação. Cada uma delas aponta caminhos, por vezes baseados em procedimentos empíricos, não raras vezes com base em modelos teóricos previamente testados.

O trabalho que será mostrado neste artigo tem um pouco dos dois, ou seja, é teórico - porque se inspira na epistemologia genética de Jean Paget, é empírico - porque a solução de problemas que se foram colocando a isso obrigou. Tentámos também várias abordagens com o intuito de optar por aquela que resultaria como o "*melhor transmissor de informação*", numa meta que pretende, à sua maneira, reduzir a exclusão social tornando-se num agente de mudança através da aposta na criatividade e inovação com e para as crianças, adolescentes, adultos e séniores.

Este trabalho passa necessariamente por uma postura de interactividade entre o emissor enquanto *"facilitador do conhecimento"* e o receptor enquanto *"absorsor de experiências diferentes"*. O "*catalisador da mudança paradigmática"* que se quer com estas actividades didácticas será, por enquanto, o núcleo reservado à Arqueologia.

Vejamos os exemplos mais significativos da Didáctica da Arqueologia produzida até hoje.

2.1. Estágio



Figuras 1. e 2. Construção do "Roteiro Megalítico" web. **Fonte**: Fernanda Simões, Isabel Ribeiro e Maria Santos (2003) (Estágio Final do Curso de Formação Profissional "Técnicas de Gestão de Turismo e Lazer", integrado no Plano de Formação para Apoio ao Programa Valtejo do Centro de Estudos de Turismo e Cultura (CETC) e da Comissão de Coordenação da Região de Lisboa e Vale do Tejo (CCRLVT).

Os trabalhos arqueológicos no Médio Tejo iniciaram-se em 1979, tendo-se mantido uma continuidade anual a par de intervenções numa diversidade de categorias de sítios arqueológicos que nos permitem hoje preparar actividades de divulgação de forma robusta.

Vários foram os desafios que se colocaram: 1. De que forma didáctica deverá ser o tema apresentado?; 2. Como aliciar os cidadãos para questões como o Passado e a Memória Colectiva?; 3. Que aspectos explorar que se adivinhassem apelativos?; 4. Quais os conteúdos mais adequados? Para que público?; 5. Quais as técnicas didácticas a utilizar?; 6. Como desconstruir determinados mitos que se foram criando na área da Arqueologia?

Em 2003, optámos pelo investimento na web. O resultado plamou-se no trabalho de estágio do curso de formação profissional "Técnicas de Gestão de Turismo e Lazer" no qual as alunas elaboraram um "Roteiro Megalítico" a partir dos registos e intervenções arqueológicas levadas a cabo nas décadas de 80 e 90 do século XX (vd. Figuras 1. e 2.). Um Roteiro não somente interessante do ponto de vista das Arquitecturas Funerárias Megalíticas, mas também do potencial Patrimonial, Gastronómico e Natural dos pontos assinalados como de visita "obrigatória" (Tomar, Vila Nova da Barquinha, Abrantes e Mação). Sabemos que não foi um trabalho realizado em vão "para guardar na gaveta" pois, anos mais tarde, o Município de Mação recuperou-o sob o título "Lithos - Circuito Arqueológico do Vale do Tejo", incorporando entretanto outros sítios arqueológicos (Câmara Municipal de Mação, 2007).

Em 2007, decidimo-nos pela organização de outra actividade didáctica - uma exposição itinerante inclusiva.

O seu objectivo centrava-se na Apresentação-Mostra dos resultados da investigação em Arqueologia Pré-Histórica dos últimos 20 anos desenvolvida quer individualmente, quer já enquanto colaboradora do Instituto Politécnico de Tomar.

A concretização desta actividade, preparada e pensada para a divulgação ao grande público, do património arqueológico e pré-histórico da região em que o Politécnico está implantado, foi possível graças à dinâmica e interacção gerada desde o início entre os elementos que integrou.

Era nosso propósito alargar o universo de visitantes a todos os cidadãos e, por essa razão, foi prestada especial atenção ao investimento dedicado a pessoas portadoras de deficiência, não só no âmbito da tradução em Braille e em língua gestual, como também na produção de produtos manuseáveis (com a participação da Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal, da Associação Portuguesa de Surdos e do Centro de Integração e Reabilitação de Tomar).

Pretendíamos ainda com esta actividade *"medir o pulso"* do alinhamento dos curricula escolares com os equipamentos-referência museológicos municipais, tentando perceber o que é considerado atractivo segundo os vários públicos-alvo. O desafio principal estava na adequação dos conteúdos arqueológicos às diferentes capacidades *absorsoras*, criando interacção na transmissão da mensagem codificada: *O que é a Pré-História?*

A preparação prévia deste trabalho implicou um prolongado período de leituras em ordem às várias áreas que pretendíamos abarcar.

Tornou-se numa actividade que, para além de ter incorporado vários docentes e discentes de Departamentos das Escolas de Tecnologia do IPT, integrou também as próprias crianças que durante várias oficinas, também eles contribuíram para a execução da *"Construção de Memórias*".

Todos os grupos etários participaram na elaboração e na concretização desta Exposição com verdadeiro espírito de militância e bastante divertimento, pois a ideia de se empenharem na produção de algo que seria vista e manuseada por outras crianças, adolescentes ou adultos, fez com colocassem todo o seu brio na execução, sabendo que a transmissão da mensagem era a nossa primeira prioridade: *"o Conhecimento do nosso Passado ajuda-nos a compreender o nosso Presente"*.

Quer os painéis, quer a altura das pianhas de madeira tiveram em consideração que esta exposição deveria contemplar do ponto de vista do conteúdo todas as faixas etárias, tendo em especial atenção as crianças que ainda não sabiam ler, e ainda, todo o tipo de público, ou seja, desde o indivíduo que entra na sala de exposição apenas para espreitar, até ao investigador que deseja completar o seu conhecimento.

Esta exposição circulou por vários Municípios do País entre 2007 e 2010.

2.2. Exposição itinerante *"Construção de Memórias"* (2007-2010)

2.2.1. O Resultado final apresentado ao público - Concepção Gráfica dos Painéis

Figura 3. Painéis elaborados a paprtir da informação arqueológica fornecida pelo CPH. **Designer:** Ricardo Oliveira, aluno do Departamento de Design e Tecnologia e Artes Gráficas (2007).

2.2.2. Oficinas Pré-Exposição: Foi aqui onde tudo começou...

"The best prophet of the future is the past."
Lord George Gordon Byron (1819)

Como é óbvio, para expormos Pré-História, há que a escavar primeiro! (vd. Figuras 4. e 5.).

Figura 4. Desmontagem da protecção da área intervencionada no Povoado de Santa Margarida da Coutada (Constância). **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Figura 5. Escavação de uma parcela do Povoado de Santa Margarida da Coutada (Constância). **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

A apresentação das fotografias nos painéis, a preparação das oficinas e a preparação dos vídeos, fizeram parte da pré-produção (vd. Figuras 6., 7. 8. e 8a).

Figura 6. Tarefas de preparação da Exposição (levantamento fotográfico de sítios arqueológicos e recolha de matéria-prima). **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Figura 7. Tarefas de preparação da Exposição (Tratamento informático da informação, nomedamente dos vídeos e respectiva tradução em língua gestual). **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Figura 8. Preparação da Actividade "Férias IPT.2007". **Figura 8a.** "Hoje sou uma pequena arqueóloga" **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Os componentes explicativos empíricos foram elaborados de forma artesanal (não se trabalhou à escala, antes a "olho") e participativa, criando deveras uma interacção especial, pois as próprias crianças sabiam que o seu trabalho seria exposto e visto por outras crianças (vd. Figuras 9., 9a., 10., 11. e 11a).

Figura 9. Actividade "Férias IPT.2007". **Figura 9a.** A Construção de um Monumento Megalítico Funerário com matéria-prima verdadeira, neste caso, granito. **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Figura 10. Pormenor da "maquete" Monumento Megalítico Funerário, recurso a figurinhas de presépio e a erva cortada encontrada nos relvados. **Fonte:** Fotografia do Arquivo do CPH (2007).

Figura 11. Actividade "Férias IPT.2007". **Figura 11a.** Construção do basamento de uma habitação (Povoado), com matéria-prima verdadeira, neste caso, calcário. **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Actividades como trabalhar o barro manualmente ou com o recurso à roda de oleiro resultaram em produtos expositivos incluídos nas maquetes (vd. Figuras 12., 13., 13a., 14.) e manuseáveis pelos visitantes.

Figura 12. Tarefas de preparação da Exposição (Fabrico manuel de recipientes cerâmicos). Construção da "Maquete Estratigráfica" que se inicia com um cenário mesolítico, sobe um patamar para um cenário neolítico e, finalmente, apresenta-se um cenário contemporâneo. **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Figura 13. Actividade "Férias IPT.2007". **Figura 13a.** "Como fazer um vaso na roda de oleiro".
Fonte: Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Figura 14. Actividade "Férias IPT.2007". Construção da "Maquete representativa de uma escavação". **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Apenas no exemplo da Gruta-Necrópole tivemos o apoio de um aluno que dedicadamente construiu esqueletos humanos à escala da gruta, em arame, posteriormente preenchido com barro (vd. Figuras 15. e 16.).

Figura 15. Actividade "Férias IPT. 2007". Construção da "Maquete de uma Gruta-Necrópole". **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Figura 16. Tarefas de preparação da Exposição (Construção dos esqueletos a escala da Gruta-Necrópole). **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Finalmente, o grupo da Escola Superior de Tecnologia de Abrantes preparou e executou a maquete dos painéis, mas que, infelizmente por questões financeiras, não possou disso mesmo (vd. Figuras 17. e 17a.).

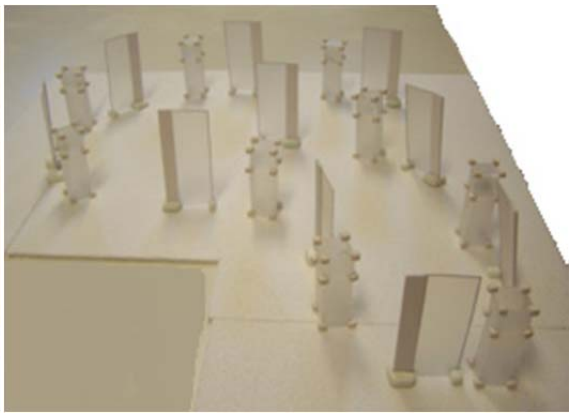


Figura 17. e **Figura 17a.** Tarefas de preparação da Exposição (O grupo de Trabalho e o Produto Final de Design de placards e vitrines). **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

2.2.3. As Particulares Expográficas dedicadas às Pessoas Portadores de Deficiência

A primeira grande preocupação centrou-se na questão da acessibilidade e no espaço necessário e suficientemente folgado para pessoas com dificuldades de motricidade (vd. Figura 18.).

Figura 18. Visita à "Construção de Memórias" por pessoas com dificuldade de mobilidade.
Fonte: Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

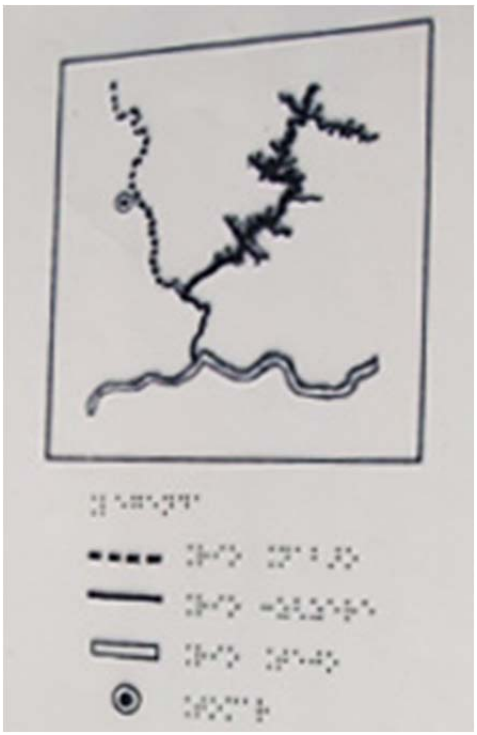
Optámos por isso em colocar os placards em labirinto, intercalados por maquetes que apoiavam a visualização das legendas ou ajudavam à compreensão da mensagem que se queria trasmitir quando se tratava de visitantes que ainda não sabiam ler.

Figura 19. e **Figura 19a.** Montagem de "Construção de Memórias" numa das salas do edifício do IPT na Av. Cândido Madureira (Tomar, com o intuito de tornar o espaço inclusico em termos de acessibilidade). **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Ainda neste capítulo, tivemos o privilégio de contar com o apoio inestimável da ACAPO, da APS e do CIRE que, não só nos deram orientações preciosas relativamente ao nosso comportamento, como também traduziram integralmente a exposição para que todos a ela tivessem acesso (vd. Figuras 20., 20a., 21., 21a., 22., 22a., 23., 23a, 24., 24a.).

Figura 20. Visita à "Construção de Memórias" por cegos. **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Figura 21. Tarefas de preparação da Exposição Inclusiva. Crânio de Chimpazé com a respectiva legenda. **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007). **Figura 21a.** Tradução em Braille de algumas espécies de símios, de hominídeos e da espécie *Homo*. **Fonte:** Peter Colwell, ACAPO (2007).



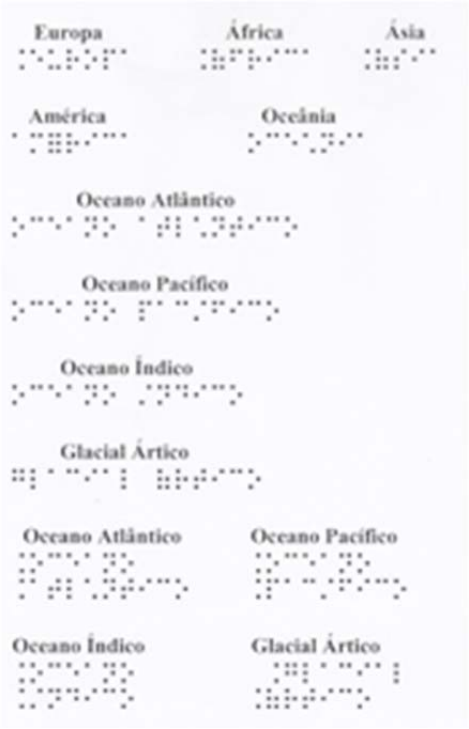


Figura 22. Tarefas de preparação da Exposição Inclusiva. Os rios Tejo, Zêzere e Nabão. **Figura 22a.** Tradução em Braille dos Continentes e Oceanos para colocar no globo terrestre**. Fonte:** Peter Colwell, ACAPO (2007).

Figura 23. Tarefas de preparação da Exposição Inclusiva para cegos. Alguns exemplos representativos da evolução da Vida no Planeta. Trilobite. **Figura 23a.** Espécie de Anfíbio. **Fonte:** Peter Colwell, ACAPO (2007).

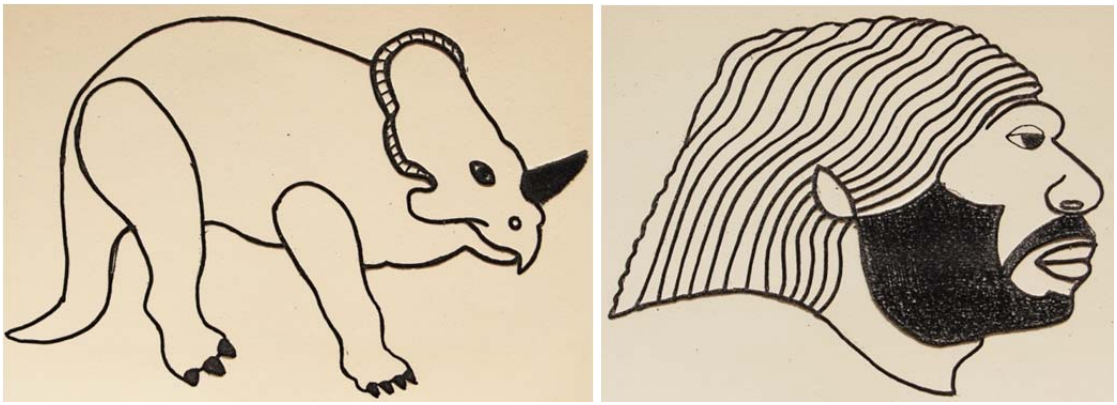


Figura 24. Tarefas de preparação da Exposição Inclusiva para cegos. Alguns exemplos representativos da evolução da Vida no Planeta. Dinossauro. **Figura 24a.** *Homo sapiens*. **Fonte:** Peter Colwell, ACAPO (2007).

Outra tarefa preparada também para cegos, mas que tinha como objectivo abranger todo o público para que pudessem tocar, foram as réplicas de pintura rupestre realizadas numa massa moldada em alto-relevo (vd. Figura 25.), de inscultura rupestre realizada por incisão em baixo-relevo (vd. Figura 26.) e réplicas de artefactos feitas em silicone (considerando que os originais se encontravam fechados na vitrina e só podiam ser vistos) (vd. Figura 27.).

Figura 25. Tarefas de preparação da Exposição Inclusiva para cegos. (Modelação em alto-relevo de pinturas de Arte Rupestre). **Fonte:** Fotografia de Arquivo de CPH (2007).

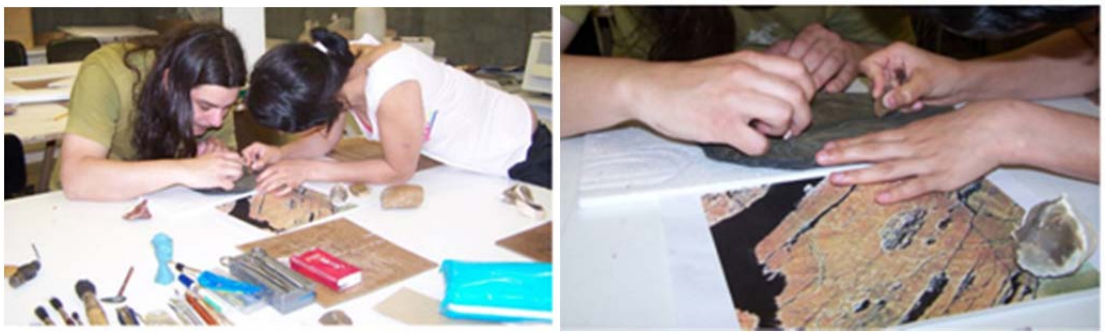


Figura 26. Tarefas de preparação da Exposição Inclusiva para cegos. (Modelação em baixo-relevo de gravuras de Arte Rupestre). **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Figura 27. Tarefas de preparação da Exposição Inclusiva para cegos. (Moldes em silicone de artefactos e adornos). **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

Para não defraudar os cegos, foram também produzidos instrumentos líticos em quartzo, quartzito e sílex, bem como recipientes cerâmicos com várias formas para que pudessem sentir e ver a textura e morfologia dos objectos utilizados na Pré-história (vd. Figura 28.).

Figura 28. Tarefas de preparação da Exposição Inclusiva para cegos. Artefactos produtidos com matérias-primas várias, quartztito, sílex, calcário e argila. **Produtor:** Pedro Cura (2015). **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2015).

Para os surdos, os alunos produziram vídeos sobre sítios arqueológicos que (como atrás referi) foram graciosamente traduzidos (vd. Figura 29.).

Figura 29. Tarefas de preparação da Exposição Inclusiva para surdos, com o apoio da Associação Portuguesa de Surdos.
Fonte: Fotografia do Arquivo do CPH, 2007.

2.2.4. Oficinas Complementares à "Construção de Memórias"

Figura 30. Actividade de manipulação do barro. **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2007).

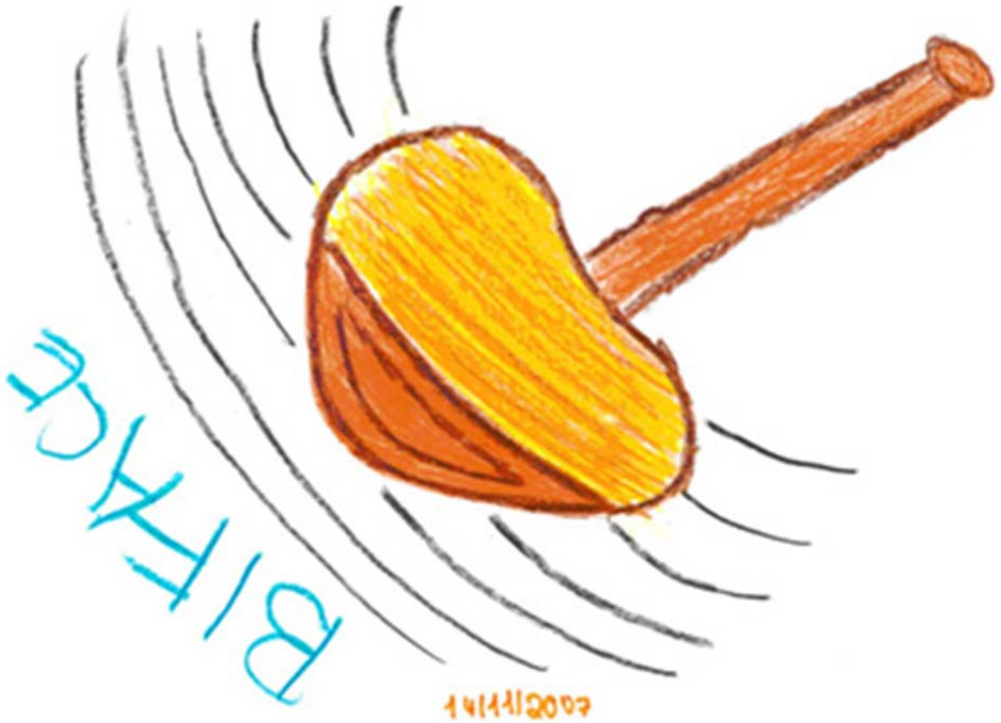


Figura 31. Actividade de pintura do Jardim-Escola (3-6 anos). **Fonte:** Digitalização de Arquivo do CPH (2007).

Figura 32. Actividade de pintura do Jardim-Escola (3-6 anos). **Figura 32a.** Actividade de pintura do 3º ano (8-9 anos).
Fonte: Digitalização de Arquivo do CPH (2007).

Estas imagens são apenas uma pequena parcela da produção das oficinas pós-visita-guiada à exposição. São o espelho da variabilidade de público e da vontade individual colocada na expressão plástica como *feedback* da visita (vd. Figuras 30., 31., 32., 33., 34., 35. e 36.).

Figura 33. Actividade de pintura do 3º e 4º ano (8-9 anos). **Fonte:** Digitalização de Arquivo do CPH (2007).

Figura 34. Actividade de pintura dos alunos do Centro de Integração e Reabilitação de Tomar (CIRE). **Fonte:** Digitalização de Arquivo do CPH (2007).

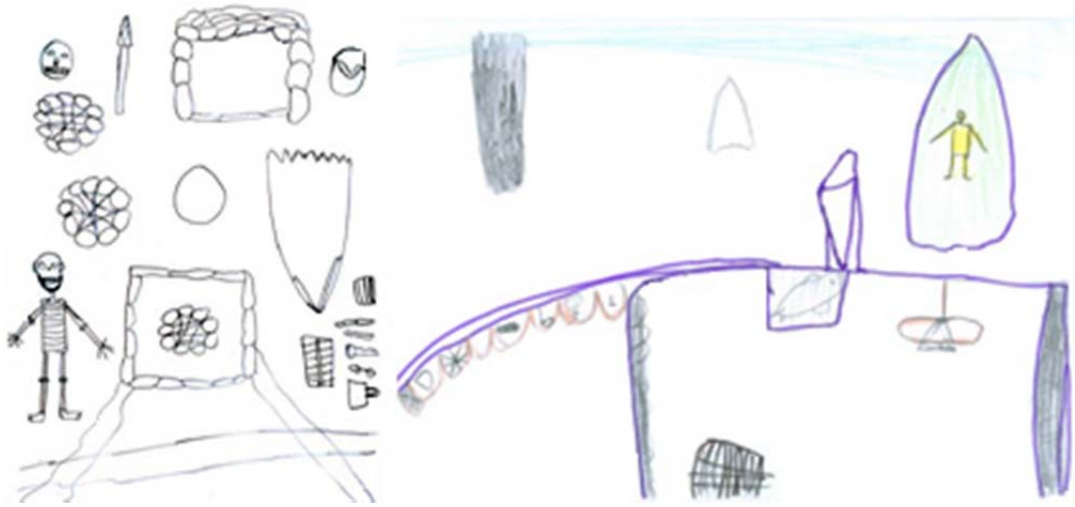


Figura 35. Actividade de pintura dos alunos do Centro de Integração e Reabilitação de Tomar (CIRE). **Fonte:** Digitalização de Arquivo do CPH (2007).

Figura 36. Actividade de pintura dos alunos do Centro de Integração e Reabilitação de Tomar (CIRE**). Fonte:** Digitalização de Arquivo do CPH (2007).

2.2.3. Festa da Ciência e da Tecnologia (2008)

A *"Semana da Cultura, Ciência e Tecnologia do Médio Tejo"* é uma iniciativa anual do Instituto Politécnico de Tomar que recebe os alunos das Escolas da Rede de Formação Tecnológica da região.

Os alunos do Ensino Secundário são convidados a participar em oficinas nos diversos laboratórios, demonstrações, simulações, seminários, etc.

Para além de dar a conhecer o tipo de oferta formativa disponibilizada, esta Semana pretende contribuir para a promoção da identidade regional em colaboração com a Rede de Formação Tecnológica do Médio Tejo.

Esta Festa permite dar a conhecer, a todos os interessados, os *ateliers*, departamentos e projectos no âmbito das engenheiras, tecnologias e artes.

Paralelamente à "*Construção de Memórias*" prosseguimos com actividades didácticas para os alunos do Secundário, sendo já possível apresentar outras temáticas como é o caso da técnica utilizada nalguma pintura rupestre pré-histórica ou na forma de fabricar instrumentos líticos (vd. Figuras 37. e 38.).

A Arqueologia Experimental é, nesta faixa etária, a tática didáctica com maior taxa de sucesso, considerando que é passível, após demonstração técnica, da experimentação autónoma e individual numa base de "tentativa e erro", com matérias-primas como o sílex, o quartzito ou os pigmentos naturais.

Figura 37. Actividades de Arqueologia Experimental (Arte Rupestre). **Produtor:** Pedro Cura. **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2008)

Figura 38. Actividades de Arqueologia Experimental (Talhe Lítico). **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2008).

2.2.5. Exposição Temporária “4.600 milhões de anos de evolução: dinossauros e memórias da Pré-História” (Maio – Dezembro de 2011)

Em 2011, decidimo-nos pelo alargamento da temática "*Construção de Memórias*" à História da Terra.

Numa óptica evolucionista preparámos painéis explicativos da Evolução Geológica do Planeta e, concomitantemente, da Evolução da Vida.

Desta forma, unimos as Ciências da Terra e da Vida às Ciências Sociais e Humanas, mantendo-nos na expectativa relativamente à forma como a expografia seria recebida pelos visitantes.

Mantivemos a mesma metodologia comunicativa, ou seja, em primeiro lugar, uma visita-guiada à exposição (painéis e conteúdo das vitrinas), seguida de oficinas para as crianças mais novas e de questionários para os mais velhos.

Pensámos que os questionários seriam uma outra forma de aferição dos gostos e da atenção dos visitantes, para proceder aos habituais melhoramentos em iniciativas similares futuras.

Um aspecto importante a sublinhar reside na relutância que os visitantes tiveram em “perder tempo” com respostas escritas. De um universo aproximado de 387 visitantes, apenas nos foi possível obter 50 questionários razoavelmente preenchidos.

A interpretação dos gráficos é pois muito magra e ignoro, de facto, se são representativos das ideias gerais de todos os visitantes.

Em qualquer dos casos, valeu a pena tentar.

No Gráfico 1. Verificamos que o maior número de visitantes se enquadra no 2º ciclo do Ensino Básico (5º ano), no qual se contextualizam “Os Recursos Naturais e a Fixação Humana” e se introduzem conceitos como “recolecção” e “agro-pastoril”.

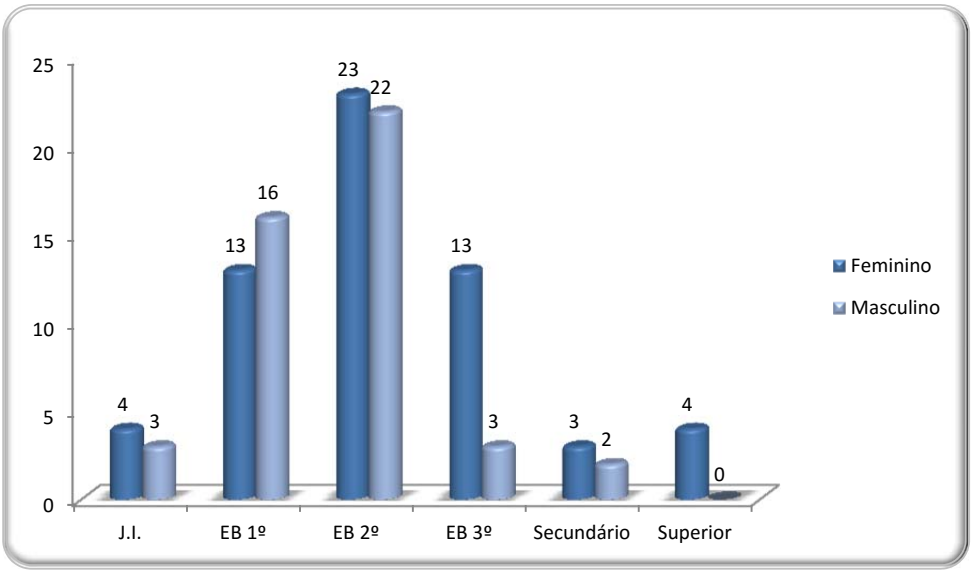


Gráfico1. Variabilidade de género da amostra entrevistada. **Fonte:** CPH (2011).

2.2.5.1. Questionário 1

O conceito de Património implica um conhecimento vasto da nossa herança cultural que apenas é concebido e abstraído a partir de uma determinada idade; o maior ou menor grau de cultura geral depende, naturalmente, do meio sócio-cultural no qual as crianças e os jovens estão enquadrados. Neste particular, têm importante relevância não só o próprio meio familiar e o meio escolar como também outras instituições de cariz cultural que porventura existam nos meios nos quais as crianças e os jovens se movimentam. O facto de se ter colocado esta questão, por um lado, e de se ter propositadamente colocado como a primeira pergunta do questionário, por outro, está relacionada com a nossa própria necessidade de compreender até que ponto este conceito abstracto está ou não enraizado no discurso das camadas mais jovens da população vizinha de Vila Nova da Barquinha, e mesmo da população do Médio Tejo Português.

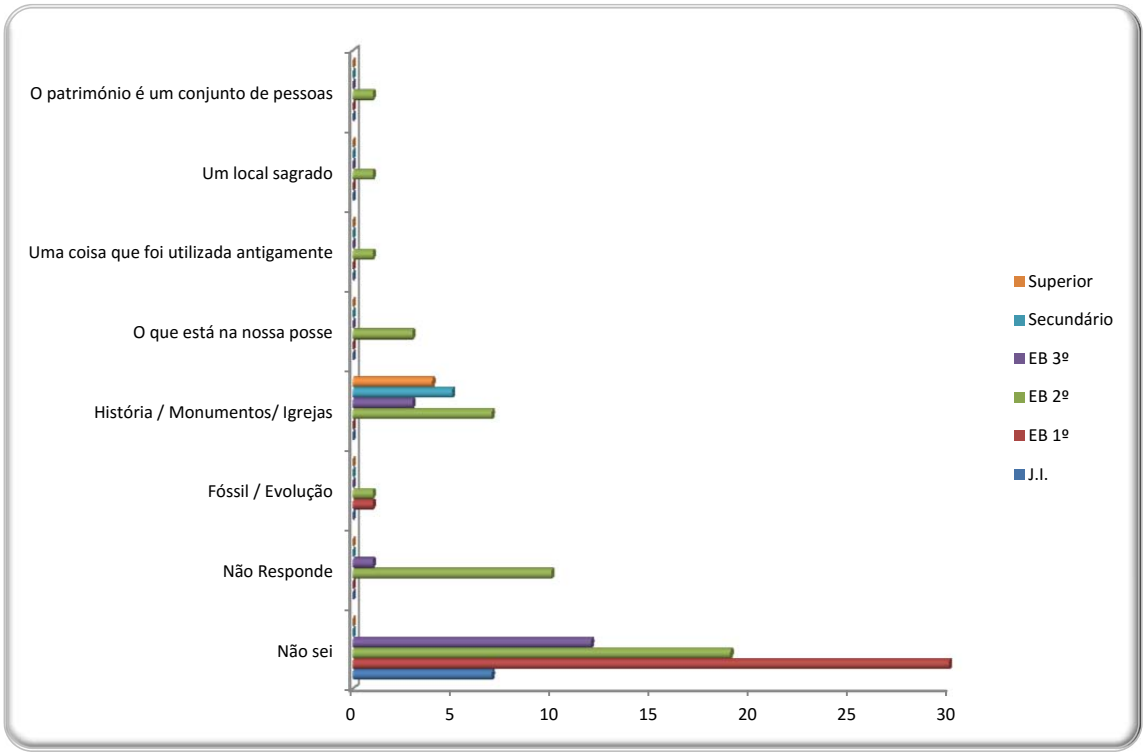


Gráfico2. Variabilidade de respostas à questão: "***O que é para ti o Património?*** ", por grau de ensino. **Fonte:** CPH (2011).

À pergunta: **O que é para ti o Património?** raros foram os casos em que as crianças e os jovens conseguiram explicar por palavras suas um conceito tão abstracto e, ao mesmo tempo, tão necessário na matriz cultural de um povo ao qual pertencem. Parece mesmo não se colocar a questão patrimonial como um problema decisivo no seu quotidiano. A sociedade tecnológica em que hoje se enquadram as nossas novas gerações faz com que as nossas crianças e os nossos jovens se sintam destacados do passado mais remoto e que reajam intelectualmente a ele.

Retomando a linha de raciocínio sobre como cada elemento que visitou a exposição pensava ser o Património deparamo-nos com uma percentagem de ***"Não Sei"*** que abrange as crianças do Jardim Infantil, do 1º, 2º e 3º ciclos. Recolhemos respostas como ***"Fóssil"*** (duma criança de

10 anos que frequenta o 4º ano do 1º ciclo) indicador de que a peça chamada fóssil será algo que deverá ser tipificado como pertencendo a uma categoria de coisas a salvaguardar. No 2º e 3º ciclos embora tenhamos tido várias respostas ***"Não Sei"***, tivemos também respostas que nos direccionam para o conceito de tempo, porventura longo, e para o conceito de História. Assim, respostas como a de uma criança do sexo masculino com 9 anos que frequenta o 5º ano e nos diz que ***"O Património é a história dos nossos antepassados, é história do que já aconteceu há muito tempo"*** reflectem não só a ideia de tempo longo, como também a ideia de integração num processo social, político, económico e cultural que impregna a própria História, independentemente das variadas formas como se processaram momentos de evolução ou em momentos de ruptura, as continuidades e descontinuidades do passado. Obriga necessariamente a ter presente também conceitos como passado, presente e futuro ligados à concepção da história dos nossos antecessores. Mesmo esta ideia de reconhecer que antes de nós houve antepassados, revela que a fase egocêntrica foi ultrapassada para dar lugar ao reconhecimento da existência do Outro e de um outro ao qual o Eu está ligado através de um fio condutor que se espelha na palavra Tempo.

Uma outra resposta interessante é a de um jovem de 14 anos que frequenta o 9º ano. Diz-nos então que Património ***"É a riqueza de um País a nível de monumentos, de propriedades geológicas"*** afastando-se individualmente do próprio conceito deixa-nos contemplar uma reflexão basicamente a nível do património construído, e quiçá, ao nível do património natural, sendo sua a opção sublinhar o geológico Essa valorização é sublinhada pela palavra riqueza que implica uma maior ou menor capacidade de cada País de proteger ou valorizar uma maior ou menor quantidade de monumentos categorizados como património.

Só no Ensino Secundário e no âmbito dos adultos com formação académica nos foi possível recolher respostas, nuns casos mais ou menos telegráficas, noutros onde se denota uma preocupação em explicar qual o verdadeiro sentido do conceito. Aqui obtivemos respostas mais consistentes com o que se considera património, onde a escala de tempo se reflecte na história; todas as respostas coincidem pois neste dois conceitos sem os quais o património não mereceria referência e que se pode consubstanciar nas resposta dada por uma jovem com 16 anos que frequenta o 10º ano, ***"É algo antigo que merece ser preservado ao longo do tempo para que as pessoas possam visitar e apreciar"*** que apresenta no seu discurso a necessidade do conceito de preservação do património para que do mesmo se possa desfrutar. Paralelamente a esta interpretação de património damo-nos conta porém que o mesmo é visto como um sujeito estanque, sem dinamismo e que existe apenas porque nós o triámos e o classificámos como seguramente importante e marcante de uma determinada época para ser desfrutado não só por nós como também pelas gerações vindouras.

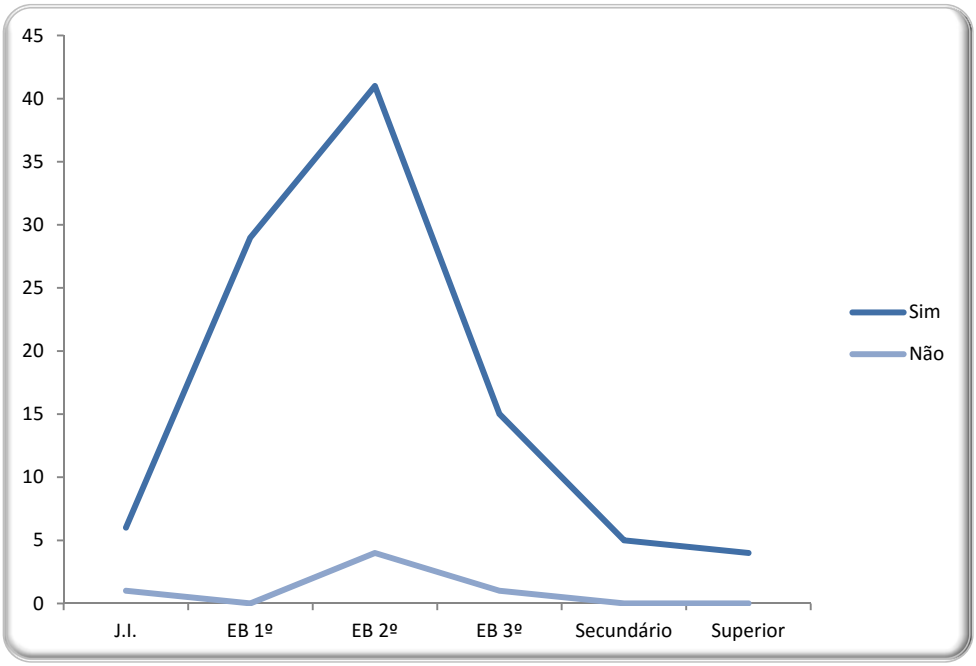
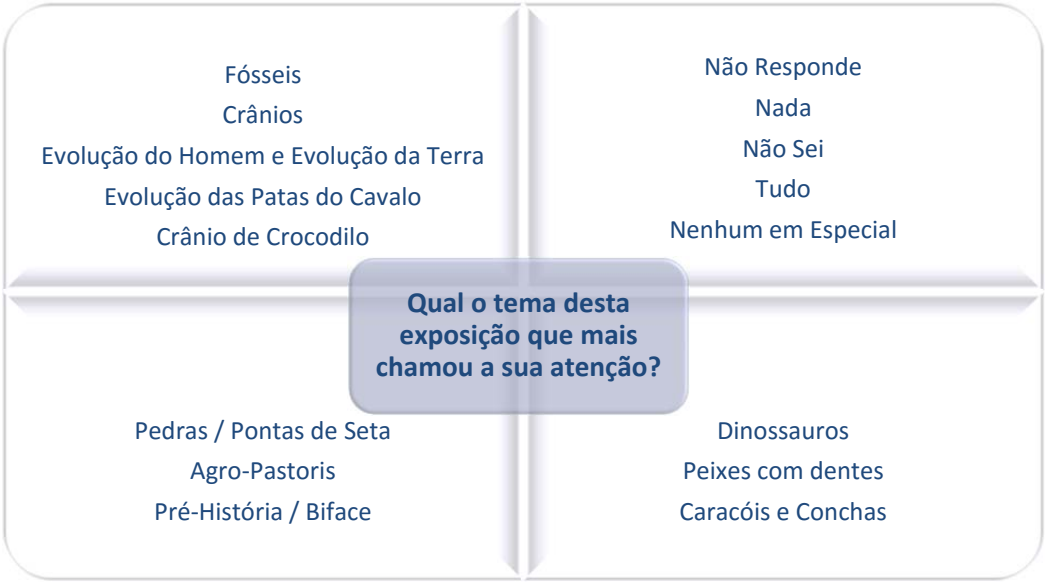


Gráfico 3. Variabilidade de respostas à questão: " ***Já fizeste outras visitas a exposições ou a monumentos?*** ", por grau de ensino.
Fonte: CPH (2011).

Esta segunda pergunta: **Já fizeste outras visitas a exposições ou a monumentos?** tinha como propósito o esclarecimento de quão habituados estão as crianças e os jovens a frequentar os chamados *lugares de cultura*.

As respostas revelaram-se como extremamente positivas. À excepção de uma criança do jardim infantil e de um jovem, todos os outros inquiridos responderam que já tinham visitado exposições e monumentos. Aqui deveremos salientar o papel da escola como dinamizador de visitas a eventos culturais ainda que o núcleo familiar não o faça.

A pergunta: **Qual o tema desta exposição que mais chamou a sua atenção?** pretende perceber qual dos assuntos temáticos é da preferência dos visitantes. As respostas apresentaram uma grande variedade que se prendeu de uma forma geral quer com a evolução do planeta quer com a evolução das etapas de hominização. À sua maneira, obtivemos uma resposta que embora não denotasse os tipos apresentados, nos dá uma ideia dos mesmos, essa é a resposta da criança de 4 anos que frequenta o jardim infantil e que nos diz que o que mais gostou de ver são ***"Caracóis e Conchas"***. No cômputo geral as respostas mostraram o interesse por estas duas áreas do conhecimento.



Quadro 1. Conjugação agrupada de respostas à pergunta " *Qual o tema desta exposição que mais chamou a sua atenção?".*
Fonte: A Autora

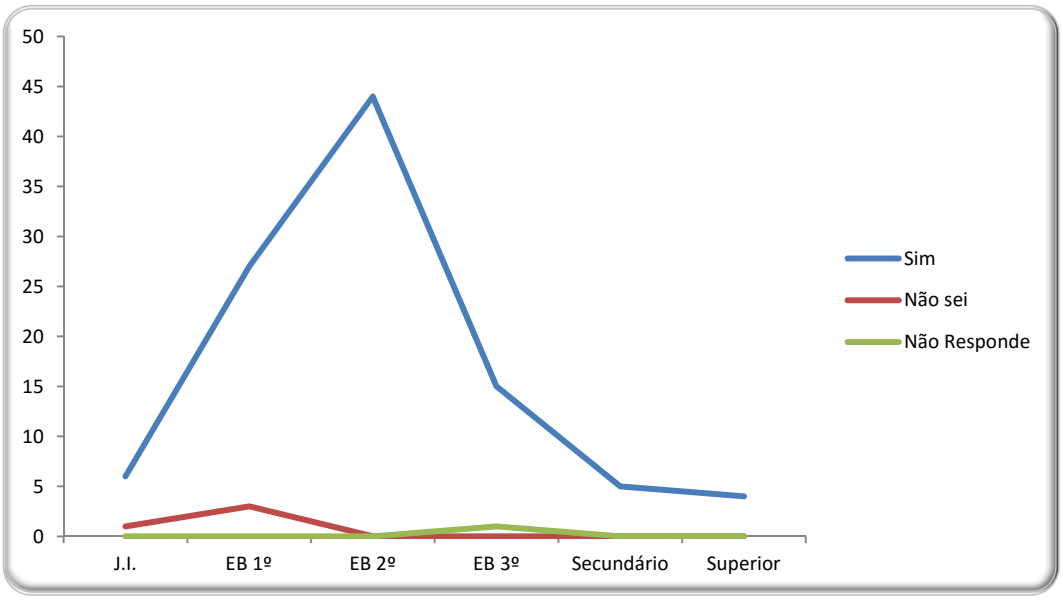


Gráfico 4. Variabilidade de respostas à questão: ***" As imagens são adequadas aos temas? ",*** por grau de ensino. **Fonte:** CPH (2011).

As imagens são adequadas aos temas?, com esta pergunta pretendia-se saber se nos painéis expostos os textos casavam bem com as imagens. Pretendíamos ainda saber se as imagens apresentadas eram suficientemente apelativas para cativar a atenção do visitante. ***"Não sei"*** são respostas de crianças do jardim infantil e do 1º ciclo do ensino básico que porventura apenas tenham tomado atenção ao exposto nas vitrinas.

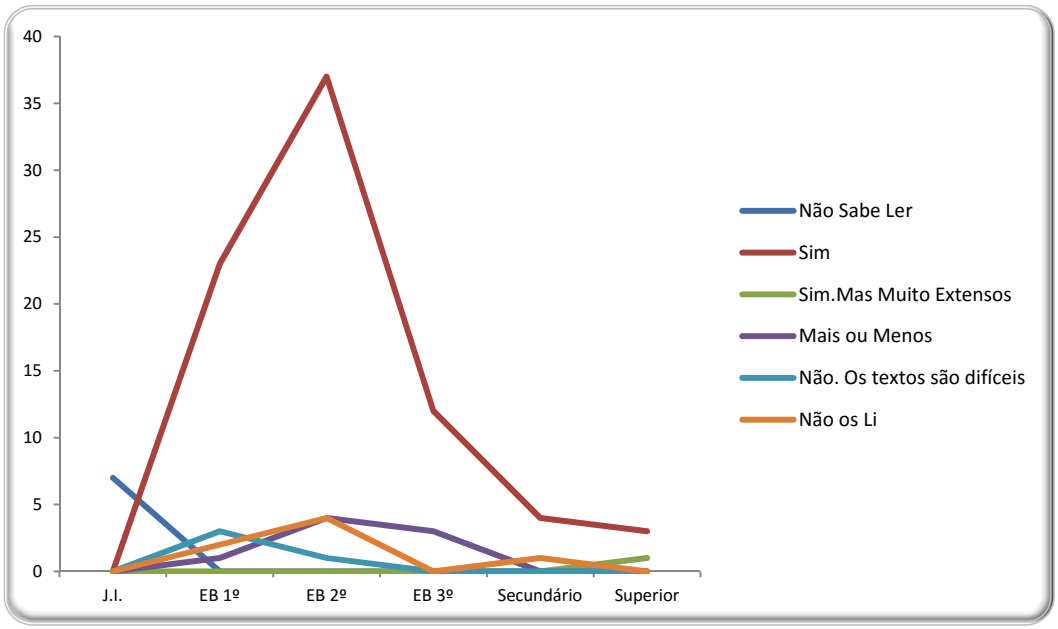
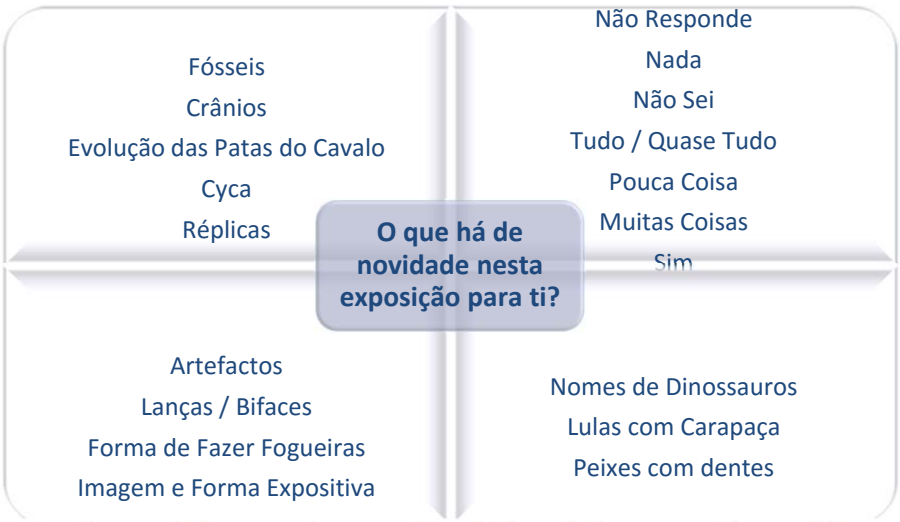


Gráfico 5. Variabilidade de respostas à questão: ***" Os textos são claros? ",*** por grau de ensino. **Fonte:** CPH (2011).

Os textos são claros? Relativamente a esta pergunta obtivemos uma maior variedade de respostas que se podem entender desde o ***"Não sei ler"*** até ao ***"Sim"***. Há, no entanto, alguma dificuldade de leitura patente nas respostas, porventura por termos sido por vezes demasiado científicos na explicação de determinadas etapas. Esse é o caso do processo de hominização que, para além de ter textos demasiado longos, usa terminologia própria de um tema de difícil tradução para linguagem comum.

Desse ponto de vista não pensamos que seja negativo apresentar textos com um pendor científico pois será de todo positivo que a população conheça e utilize no seu dia-a-dia determinados termos que são específicos desta disciplina.



Quadro 2. Conjugação agrupada de respostas à pergunta "*O que há de novidade nesta exposição para ti?*" **Fonte:** A Autora.

Quando pretendemos saber quais são os conteúdos eu constituem novidade com a pergunta **O que há de novidade nesta exposição para ti?,** mais uma vez **as** respostas são muito variadas e centram-se sobretudo nos materiais que estão expostos em vitrinas ou em espaço aberto, exemplo das réplicas de paleosolo do habitat de Santa Cita (Tomar) ou da lareira do Paleolítico Superior da Ribeira da Atalaia (Vila Nova da Barquinha).

A resposta ***"Não Sei"*** tem uma elevada percentagem pelo que nos é dado concluir que:

- ou os elementos expostos são tão variados que se lhes torna difícil tomar uma posição relativamente a um único tema;

- não tenham compreendido a pergunta;

- não terem fixado a sua atenção em algo de específico para que pudessem optar por uma só resposta.

"Não Sei" é a resposta que compreende as crianças do jardim infantil, as do1º ciclo do ensino básico e algumas do 2º ciclo do ensino básico. Quanto à resposta ***"Nada"*** pressupõe que já tenham visitado outras exposições em Museus e que tenham entendido todo o processo de evolução quer da Terra quer do Homem. As outras variedades de respostas pressupõem de facto, que alguns elementos apresentados são genuinamente novidade.

Quadro 3. Conjugação agrupada de respostas à pergunta "*O que gostaria que estivesse nesta exposição e que não encontrou nela?*" **Fonte:** A Autora

O que gostaria que estivesse nesta exposição e que não encontrou nela? Esta pergunta é colocada num nível que pretende que os visitantes nos digam se de facto aprenderam algo de novo, ou se retivessem alguma informação já anteriormente veiculada quer por visitas a exposições em Museus quer pela aprendizagem feita na escola. As respostas variaram desde o ***"Não sei"*** até ao ***"Sim"*** passando pelo ***"Talvez"*** e pelo ***"Pouco"***, respostas que nos fazem

pensar que a mensagem que pretendíamos veicular se perdeu algures no cérebro dos visitantes.

Por outro lado, é uma possibilidade que esta pergunta não tenha sido formulada da melhor forma para que se pudessem obter outro tipo de respostas, ou porventura, não entendam a exposição como forma de aprendizagem e sim como um aspecto lúdico, uma vez que foram *passear e ver objectos.*

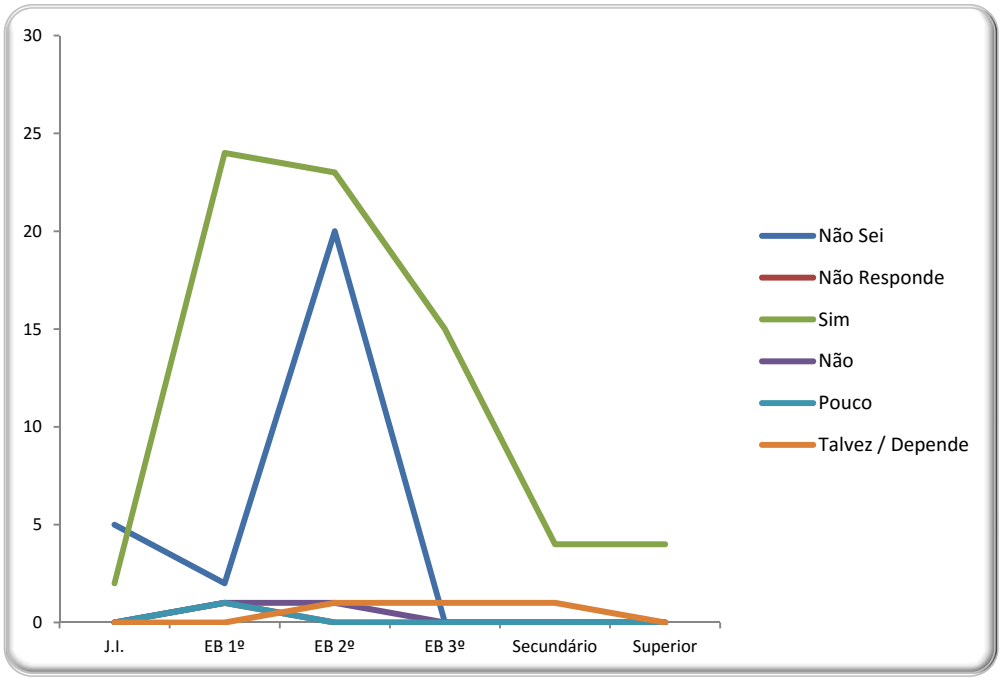
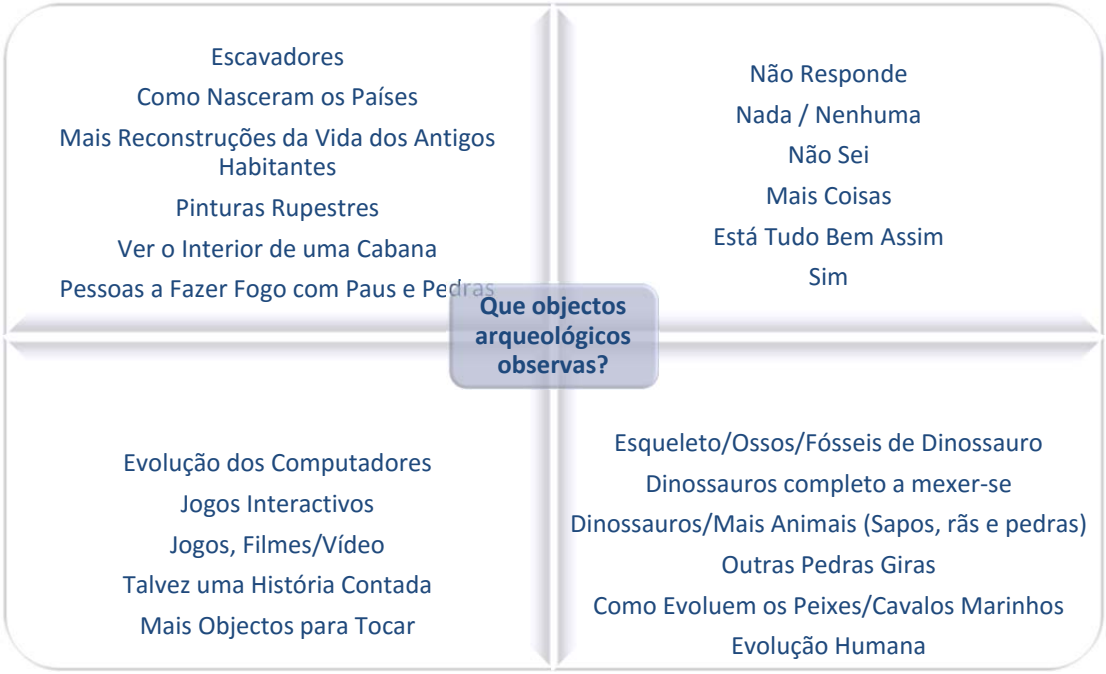


Gráfico 6. Variabilidade de respostas à questão: " ***Esta exposição é um bom veículo de aprendizagem? ",*** por grau de ensino.
Fonte: CPH (2011).

Esta exposição é um bom veículo de aprendizagem? As respostas foram variadas e expressaram a falta que determinados elementos fizeram a esta exposição para que ela se tornasse mais dinâmica de forma a interagir directamente com o visitante.

São propostas de melhoramento expositivo dos conteúdos dadas pelos visitantes que nós deverão levar em boa conta nas próximas intervenções. As respostas como ***"Gostava de ver mais ossos de dinossauro"***, ***"Como nasceram os países"***, ***"Talvez se tornasse mais apelativa se dessem oportunidade a assistir a um pequeno documentário numa TV ou através de uma projecção"***, ***"Algumas actividades interactivas"***, ***"Mais objectos para tocar"***, obrigam-nos a repensar esta estratégia expositiva de forma a apresentar, em especial para o público mais jovem, outro tipo de material (sob a forma de réplica em silicone) em exposição que atraia ainda mais a atenção dos visitantes. No entanto, deveremos considerar esta exposição como o trabalho desenvolvido pelo Politécnico de Tomar, não sendo portanto comparável financeiramente com o que se apresenta com cariz específico em Museus, EcoMuseus ou Centros de Ciência Viva.



Quadro 4. Conjugação agrupada de respostas à pergunta " *Que objectos arqueológicos observas?*" **Fonte:** A Autora

Que objectos arqueológicos observas? corresponde a um leque de respostas muito variado, mostrando não só que de facto os visitantes prestaram atenção à visita guiada como que exploraram o espaço expositivo como bem entenderam. Embora exista uma elevada percentagem de respostas que se centraram no ***"Não Sei"***, outras houve que expressaram a sua opinião mostrando a sua apetência por elementos que encontramos nos Museus e nos Centros de Ciência Viva como ***"Ossos de dinossauros todos montados"***, ***"Mais reconstruções da vida dos antigos habitantes do planeta"***, ***"Podiam mostrar um vídeo alusivo a ambos os temas"***.

Quadro 5. Conjugação agrupada de respostas à pergunta " *Que imagem reteve desta exposição?*" **Fonte:** A Autora

Que imagem reteve desta exposição? Esta última pergunta pretendia apurar com que ideia (nova do ponto de vista do conhecimento, ou já apreendida anteriormente e reforçada através desta exposição) ficou o visitante após a explicação através da visita-guiada e da observação dos elementos expostos em vitrinas.

A percentagem de ***"Não sei"*** mantém-se elevada o que nos obriga não só a rever a forma como estas visitas são guiadas, nomeadamente ao nível do vocabulário utilizado na explicação, quer dos painéis quer do conteúdo das vitrinas.

Por outro lado, não só o acompanhamento deverá ser tacticamente diferente, como se deve dar mais atenção ao público mais novo, muito embora os mais novos (caso do jardim infantil) tenham sabido responder. São os jovens do 1º e 2º ciclo do ensino básico que respondem negativamente. Outra razão a ser aventada para este tipo de resposta será porventura o facto de não terem sabido interpretar a pergunta, embora tenha sido explicada cada pergunta quando a isso fomos solicitados. Curiosamente é uma criança do jardim infantil que nos responde ***"De um museu pequeno"*** demonstrando uma grande capacidade de abstracção e de comparação com outras realizadas expositivas que de certo já vivenciou. De resto, ao nível dos outros grupos a resposta ***"Um pedaço da História"*** é claramente a mais significativa dando um ênfase prioritário à disciplina.

2.2.5.2. Questionário 2

Quanto ao segundo inquérito, ele revê-se mais especificamente nos materiais colocados em exposição nas vitrinas e tinha como objectivo não só apreciar a forma como estes objectos foram apreendidos pelos visitantes, mas também percepcionar a função e provável utilização desses objectos. Outra parte do questionário dedicava-se a explorar a imaginação do observador tentando que ele fizesse uma extrapolação entre o objecto e a sua função e o provável ambiente no qual eles seriam utilizados, induzindo assim as várias formas de olhar o passado. Estas perguntas foram directamente inspiradas em Peel (1967), Mac Donald (1986) e Cooper (1992) e dedicaram-se especificamente a compreender a dimensão conceptual que o visitante retém após a observação destes elementos.

Para a pergunta **Que objectos arqueológicos observas?** obtivemos uma grande diversidade de respostas, verificando que apesar de termos tido respostas negativas no questionário I, afinal observamos que os visitantes retiveram bastante da informação disponibilizada fazendo-nos pensar que, no respeitante à pergunta 10 do questionário I os jovens não tenham conseguido interpretar a pergunta correctamente.

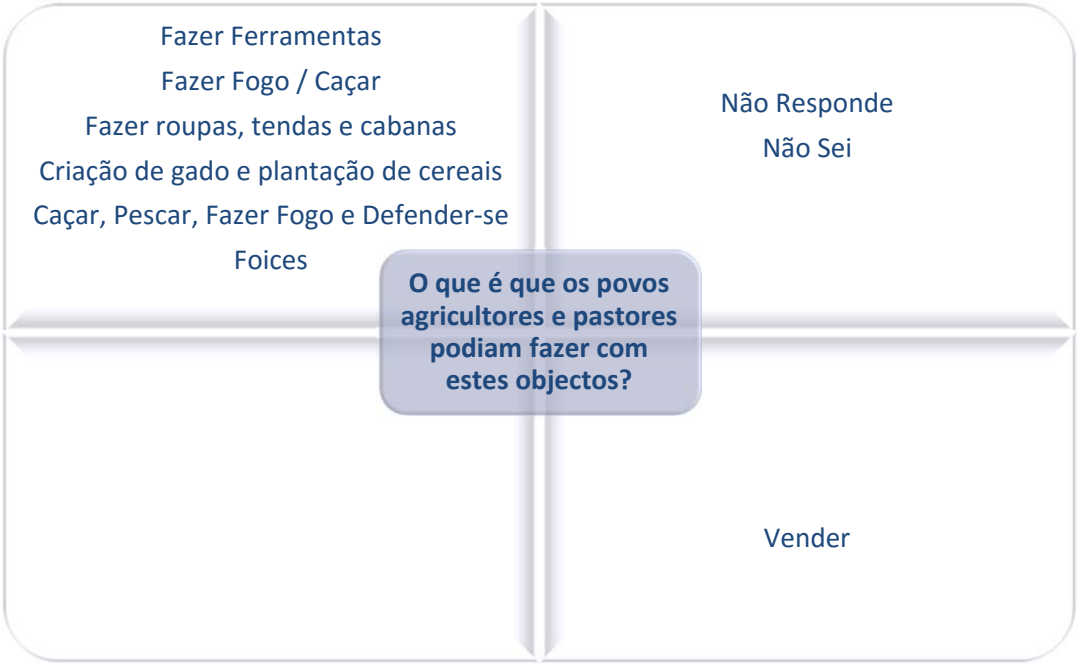
Obtivemos pois como respostas apenas um ***"Não Sei"***, sendo que as outras respostas mantêm-se no universo exposto nas vitrinas como ***"Fósseis"*** e ***"Crânios"***.

Quadro 6. Conjugação agrupada de respostas à pergunta " *O que é que os povos caçadores podiam fazer com estes objectos?* "
Fonte: A Autora

Esta pergunta, tal como as outras que se lhe seguem, parecem ser redundantes mas pretendem antes de mais percepcionar se o visitante entendeu as diferenças fundamentais entre grupos de caçadores-recolectores e grupos agro-pastoris.

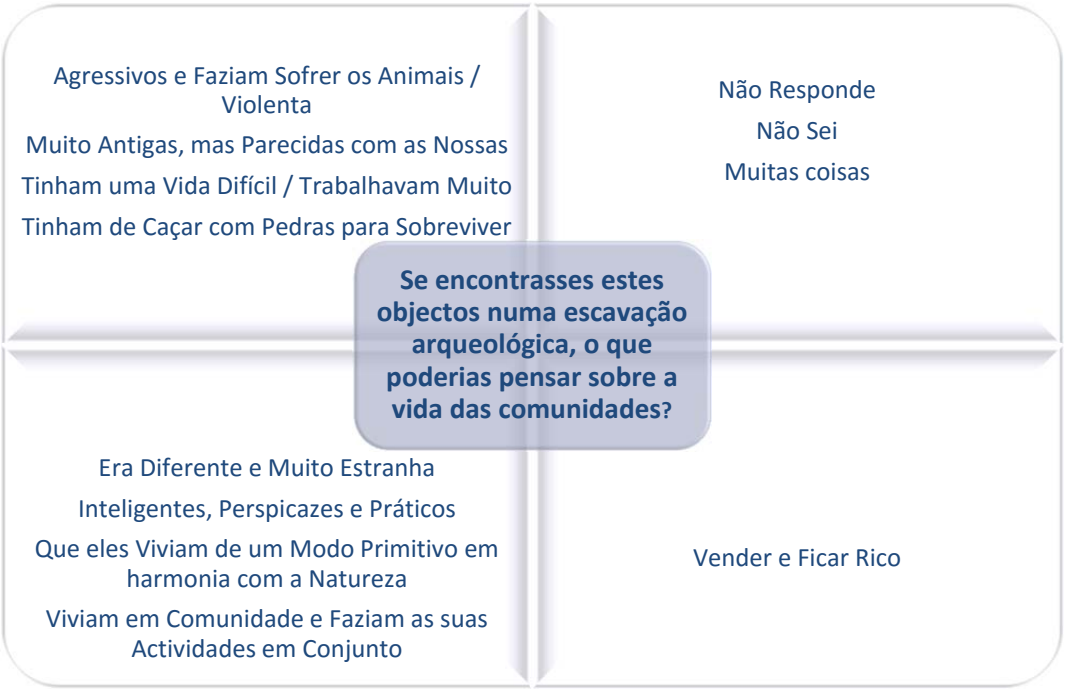
Esta diferença marca todo o estudo da Pré-História (Antiga e Recente) e pretende fazer com que pelo menos a noção de diferença económica seja transmitida ao visitante. Não se exploram aspectos sociais, culturais e atitudes perante a morte ainda que sejam apresentados pelo menos três painéis em que é possível observar o tipo de monumento funerário utilizado na Pré-História recente, sendo possível a partir daqui deduzir vários aspectos relativos ao imaginário funerário destas comunidades.

Foi pois fácil para os visitantes deduzir que a principal actividade dos elementos deste grupo ***"Caçavam"***, ainda que os instrumentos que são exibidos na vitrina possam ter levado a várias interrogações. Não só pelo facto de serem na sua maioria produzidos em quartzito, como pelas formas bifaciais apresentadas que mantêm uma relativa variedade entre si.



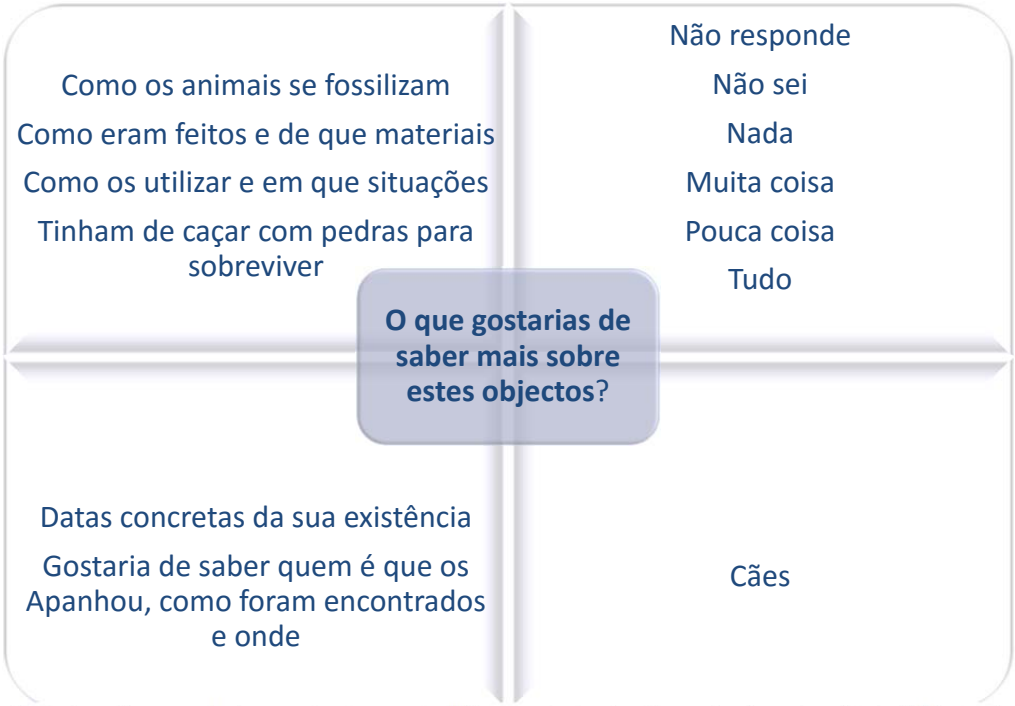
Quadro 7. Conjugação agrupada de respostas à pergunta *" O que é que os povos agricultores e pastores podiam fazer com estes objectos? "* **Fonte**: A Autora

As respostas relativas a esta pergunta são também variáveis mas mantêm um fio condutor comum que se expressa na resposta ***"Cultivar e guardar os animais"***. Curiosamente nenhum dos visitantes reteve na memória os objectos feitos em cerâmica que seria uma das tecnologias novas a ser apresentada nas comunidades agro-pastoris.



Quadro 8. Conjugação agrupada de respostas à pergunta *" Se encontrasses estes objectos numa escavação arqueológica, o que poderias pensar sobre a vida das comunidades? "* **Fonte**: A Autora

Esta pergunta que se dirigia fundamentalmente à imaginação dos jovens e das crianças mantém um nível de resposta idêntico à pergunta 2. A resposta que mais vezes se repetiu foi ***"Que era difícil"***, contraposta (pensamos nós) a uma outra resposta ***"Eu pensava que naquele tempo era muito diferente do que agora pois tinham que caçar a sua própria comida e que agora basta ir ao supermercado"***.



Quadro 9. Conjugação agrupada de respostas à pergunta " *O que gostarias de saber mais sobre estes objectos?* " **Fonte**: A Autora

Igualmente vemos que as respostas a esta pergunta são em tudo similares às respostas da pergunta 3. Tornando esta resposta como um facto objectivo a resposta ***"Eu pensava que se eles plantavam a sua própria comida sempre que a produção era má ele ia roubar ao vizinho do lado e aí havia confusão"*** relata alguns factos do que ainda hoje pode acontecer no meio rural português, sendo naturalmente transposto para uma realidade agro-pastoril recuada em cerca de 5.000 anos.

Também relativamente a esta pergunta a resposta ***"Não Sei"*** tem a sua expressão, mas a mais indicativa da concentração da atenção destes visitantes reflecte-se na resposta ***"Gostaria de saber como eram feitos e de que materiais"***. Será portanto uma observação a ter em atenção em futuras iniciativas deste tipo, a apresentação de exemplares replicados não só para um entendimento da sua função mais reforçado, como também para ser tocado pelos visitantes, ou seja, retomar as ideias iniciais de 2007.

Em jeito de conclusão, e no que diz respeito a este Questionário 2, podemos observar que as crianças e os jovens conseguem identificar correctamente os objectos atribuindo-lhes uma função genericamente estereotipada. No entanto, quando se lhes pede que façam coincidir estes objectos e a sua função com um passado remoto (perguntas 4 e 5) as respostas matêm-se ao nível da função do objecto, sendo na sua maioria coincidentes com uma acção (caçar ou semear). Observamos ainda que na tentativa de fazerem coincidir estes objectos com a sua

História não são apresentados factos e conceitos que nós apelidamos de históricos. Seja porque assim o entenderam na visita à exposição, seja por assim o terem apreendido nos bancos escolares, não vemos o apelo à imaginação coincidir com os factos históricos que estão ao alcance dos conhecimentos genéricos e com o que, porventura, tenham retido de experiências museológicas anteriores.

É no questionário 1 que se expressam mais claramente as ideias sobre o passado (independentemente da cronologia). A observação dos objectos não proporcionou uma ligação directa ao período histórico em questão, sendo todas as respostas direccionadas para a acção e não para a ligação ao passado histórico do ponto de vista da abstracção teórica.

No entanto parece-nos positivo terem sido colocados em exibição fontes primárias do passado, procedendo à sua apresentação em visita-guiada.

Esta parece-nos ser uma vantagem do ponto de vista didáctico sobre outro tipo de exposições, proporcionando o contacto directo com o visitante e aumentando assim as hipóteses de aprendizagem no futuro. Outra característica de salientar em relação a esta questão relaciona-se com o interesse despertado nas crianças e nos jovens face ao que é a *antiguidade*, a *história* e o *tempo*. Conceitos de difícil asserção em determinadas idades que fazem com que o visitante seja um receptor de conhecimento, ainda que a dinâmica criativa e participativa não tenha sido patente nos questionários. É possível que o manusear dos objectos tivesse dado uma outra perspectiva do passado, embora não nos pareça que aspectos do passado relativamente ao nível social, político, artístico, religioso sejam induzidos em função dessa manipulação.

2.2.6. AcademiaCAP (2013-2015)

O Projecto AcademiaCAP (Academia da Ciência, Arte e Património), da responsabilidade da colega Cristina Costa (docente da UDMF do IPT), é uma actividade que pretende dar a conhecer à comunidade escolar os trabalhos na área da tecnologia, da ciência e do património desenvolvidos pelo IPT. O Centro de Pré-História também incorpora este movimento de ocupação de tempos livres durante as férias escolares e propõe oficinas onde as crianças podem tomar contacto com algumas tecnologias utilizadas no Passado.

Estas oficinas são realizadas no edifício e organizam-se tematicamente em 3 grupos: o trabalho manual do barro, executado a partir de protótipos colocados sobre a mesa (vd. Figuras 39., 40.); a expressão plástica, através da pintura rupestre (vd. Figura 41.); a aproximação ao registo científico de campo em escavação (vd. Figura 42.).

Figura 39. Actividade "Pequenos Oleiros Pré-Históricos". **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2011).

Figura 40. Produções da actividade "Pequenos Oleiros Pré-Históricos". **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2012).

Figura 41. Actividade "Pequenos Pintores Rupestres". **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2014).

Figura 42. Actividade "Hoje, eu sou um Arqueólogo". **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2015).

2.2.8. Projecto: "Eu sei tudo sobre… a Pré-História no meu Concelho" (2014)

Outro passo em direcção à democratização do conhecimento patrimonial Pré-Histórico no concelho de Tomar está no projecto lançado em parceria entre o IPT e a CMT (vd. Figuras 43., 44., 45.).

*"**Programa "Eu sei tudo sobre… a pré-história no meu concelho"***

Didática da Pré-História

Visita de estudo ao sítio arqueológico da Anta 1 do Vale da Laje

***Público-alvo**:*

1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º Ciclo do Ensino Básico

3.º Ciclo do Ensino Básico

***Descrição do Monumento**:*

Referenciada pelo Centro de Estudos e Protecção do Património de Tomar (CEPPRT) a Anta 1 do Vale da Laje é um dos principais monumentos funerários a norte do Tejo, com ocupação humana datada de mais de 7500 anos. Foi escavada pelos arqueólogos Ana Rosa Cruz e Luiz Oosterbeek entre 1989 e 1993. Está localizada na União das Freguesias de Serra/Junceira, embora o acesso se faça pela freguesia de S. Pedro, mais precisamente por Alverangel e Casalinho.

A arquitetura deste monumento organiza-se numa câmara formada por cinco grandes lajes, a que se acede por um corredor estreito e mais baixo. A toda a volta foi alinhado um círculo de lajes deitadas, com 5 metros de diâmetro, contra o qual foram construídas rampas de blocos de pedra. No exterior foi construído um pátio de pequenas pedras sobre o qual se construiu uma espécie de altar circular.

Mais tarde o monumento foi abandonado, mas há cerca de 6500 anos, foi reconstruído e, à sua volta, foi construído um círculo (caim) de pequenas lajes intervaladas por grandes seixos de quartzo e quartzito, graças aos quais, quando fazia sol, a anta brilhava, destacando-se ainda mais no vale. Os mortos que aqui foram enterrados, ao longo de quase 3000 anos, eram acompanhados de vasos, cerâmica, ossos e madeira.

***Articulação com os planos curriculares**:*

1. A divulgação do património arqueológico nas escolas do Concelho é uma mais-valia para a formação das crianças;

2. O contacto directo "e ao vivo" com monumentos arqueológicos de que apenas se ouve falar nas salas de aula, se vê nos livros ou em suportes digitais, é propiciador da assimilação da informação;

3. As visitas de estudo fora do espaço da escola são um complemento educativo a valorizar;

4. A protecção do património só é realmente alcançada através da veiculação da informação in loco;

5. A conexão histórica do continuum cronológico é um conceito de difícil compreensão para as crianças mais pequenas. Contudo, o entendimento necessário à diferenciação de 2 grupos humanos com estratégias de exploração do território antagónicas (caçadores-recolectores versus agro-pastoris) e de ocupação cerimonial e sagrada do território é mais facilmente conseguida perante exemplos concretos pré-históricos e pela explicação dada em campo.

A visita à Anta 1 de Vale da Laje deverá ser preparada em sala de aula, abordando a vida das comunidades megalíticas, a partir da vida do quotidiano de agricultores e pastores transportando os visitantes posteriormente para um nível de maior dificuldade: a forma como os vivos conviviam com a morte.

Programa da actividade:

O programa contempla a visita à Anta 1 de Vale da Laje, seguida de oficinas de exploração didáctica, a decorrer no IPT, de acordo com o escalão etário do grupo.

I - Visita ao Monumento:

É necessário explicar o monumento em duas etapas ainda que elas estejam ligadas entre si:

A primeira está relacionada com a "carcaça", isto é, com a estrutura megalítica constituída pela câmara e pelo corredor curto. A segunda pela explicação da construção da mamoa pétrea (sedimento, lajes de gnaisse e clastos de quartzo e quartzito). Duração da visita: entre 20 a 30 minutos de explicação. É ainda necessário estimular a participação das crianças;

II – Oficinas – "À Descoberta de …"

1. Oficina 1: "Hoje eu sou um Pequeno Arqueólogo"

Explicação da metodologia de escavação em pequenas maquetas. Pretende-se promover a intervenção directa das crianças na descoberta de materiais que estão escondidos na areia, procedendo-se ao seu registo em caderno de campo e embalagem do objecto encontrado.

Grupos de 4 crianças por cada quadrado (total 16 crianças). Duração da actividade: entre 30 a 45 minutos.

2. Oficina 2: "Hoje eu sou um Pequeno Pintor Rupestre Pré-Histórico"

Explicação sobre a expressão plástica pré-histórica sob a forma de pintura. Apresentação de figuras antropomórficas, zoomórficas e de formas geométricas. Pretende-se promover a intervenção directa das crianças num universo cujos signos se assemelham na sua grande maioria à relação entre o Homem e a natureza.

Grupos de 20 crianças. Duração da actividade: ± 30 minutos.

3. Oficina 3: "Hoje eu sou um Pequeno Oleiro Pré-Histórico"

Explicação sobre a invenção da cerâmica e de que forma se fizeram os primeiros recipientes cerâmicos. São colocados no centro da mesa alguns protótipos para que as crianças tentam copiar as formas.

Grupos de 20 crianças. Duração da actividade: ± 30 minutos.

Inscrição e programação da visita:

Contactar a Divisão de Turismo e Cultura, pelo telef. 249 239 876 ou pelo e-mail museologia@cmtomar.pt

A saída da cidade será cerca das 14h00 e a chegada ao IPT / CPH cerca das 16h00 (30 minutos para o lanche). Início das oficinas às 16h30 e regresso à escola pelas 17h00.

A CMT poderá disponibilizar transporte em função das disponibilidades.

Nota – É necessário que as crianças tragam bibes ou aventais de plástico

Organização:

Instituto Politécnico de Tomar / Centro de Pré-História

Câmara Municipal de Tomar / Divisão de Turismo e Cultura"

Ana Cruz e Ana Soares

Figura 43. *Projecto: "Eu sei tudo sobre… a Pré-História no meu Concelho"*. **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2014).

Figura 44. Visita-guiada ao Monumento Megalítico Anta 1 de Val da Laje (Tomar**)** - *Projecto: "Eu sei tudo sobre… a Pré-História no meu Concelho"***. Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2014).

Figura 45. Oficina didáctica - *Projecto: "Eu sei tudo sobre… a Pré-História no meu Concelho"*. **Fonte:** Fotografia de Arquivo do CPH (2014).

3. Os Bastidores

Os trabalhos arqueológicos desenvolvidos no Médio Tejo podem resumir-se a várias etapas. Elas iniciam-se com José Leite de Vasconcellos, que registou ocorrências nas suas viagens de prospecção, nos inícios do século XX.

Camarate França, Octávio da Veiga Ferreira, Maria João Mêndia de Castro e um grupo de arqueólogos e espeleólogos amadores de Tomar, representando o Centro de Estudos para a Protecção do Património da Região de Tomar, procederam a recolhas e a registos de existências arqueológicas entre os anos 40 e os anos 70 do século XX, continuando ainda hoje em actividade.

A partir dos finais dos anos do século XX, já integrados numa nova forma de olhar o Património Arqueológico pós 25 de Abril, desenvolvem-se esforços concentrados no sentido de implementar projectos de investigação, enquadrados institucionalmente a nível nacional.

A nível regional, destacamos o incremento da investigação, através da criação do Instituto Politécnico de Tomar e do seu centro de Pré-História. É também graças aos apoios do Instituto da Juventude e da União Europeia que se torna possível, hoje, passados 30 anos, fazermos um balanço da Pré-História Antiga e Recente do Médio Tejo e lançarmos os alicerçes da Didáctica da Pré-História.

Todo o trabalho desenvolvido com a população estudantil desde 2007, só foi possível graças aos "Bastidores". Não poderíamos ter apresentado este trabalho em Didáctica sem fazermos um ponto da situação arqueológico, necessariamente sintético.

Falar da riqueza arqueológica da sub.região do Médio Tejo implica um enquadramento relativamente à forma como o clima afectou o curso dos rios, a paisagem, a crosta terrestre e, naturalmente, a óbvia adaptação em ordem à sobrevivência dos seres humanos à diversidade de ambientes (ora em clima quente, ora em temperado e glaciário).

Os artefactos recolhidos, quer em trabalhos de prospecção, quer de escavação sistemática, são instrumentos em pedra, conhecidos como seixos talhados (uni- ou bifaciais) que nos permitem afirmar a presença humana (*Homo heidelbergensis, Homo neanderthalensis* e *Homema actual*) nesta sub-região desde (pelo menos) o Paleolítico Médio. O espólio recolhido em combinação com análises arqueométricas e químicas fazem-nos crer que o cérebro das espécies *Homo* que povoaram o Médio Tejo tinha uma *plasticidade* que atestou a versatilidade de adaptabilidade a diversos nichos ecológicos em permanente alteração, à compreensão da cadeia intelectual de causa-efeito, à possibilidade de planear e de ordenar acções em grupo. De todas estas conquistas, uma houve que determinou o que hoje somos: a empatia cognitiva, com a qual o Homem se exprimiu, criando sistemas de crenças que se reflectiram materialmente em ambientes fúnebres, em espaços simbólico-cultuais e na expressão artística.

O período conhecido como Quaternário está dividido em dois episódios: o Pleistocénico (correspondendo à Pré-História Antiga) e o Holocénico (que ainda vivemos nos nossos dias e que que corresponde à Pré-História Recente, Proto-História, etc.).

Estes episódios foram marcados por oscilações climáticas e estratigráficas dramáticas onde fases glaciárias oscilaram com fases temperadas e com fases quentes durante períodos glaciares e intreestadiais.

Serão as condições climatéricas de precipitação e de temperatura que determinarão o coberto vegetal, logo, as estratégias de assentamento e de aprovisionamento de matérias-primas ao longo do Pleistocénico, e mais tarde já no Holocénico, aquando da aquisição do modo de produção, de domesticação de plantas e animais.

Os estudos e análises interdisiciplinares de amostras dos sítios arqueológicos intervencionados que se enquadram no Holocénico, particularmente na fase de transição para a adopção do modo de produção agro-pastoril, indicam-nos que a floresta temperada desaparece dando lugar a uma clima frio e seco com diminuição da temperatura da água do mar (RODRIGUES [et al.], 2009; 2010). Em locais com orografias relativamente baixas predominou o pinheiro bravo e o carvalho (MATEUS; QUEIROZ, 1993; QUEIROZ, 1999; GARCÍA-AMORENA [et al.], 2007) e também vegetação com características mediterrânicas (SANTOS; SÁNCHEZ-GOÑI, 2003). Nas terras altas ocorreu o predomínio dos carvalhos (VAN DER KNAAP; VAN LEEUWEN, 1995; 1997).

Entre cerca de 8.540 8.110 a.C., 7.500-7.000 a.C. e 5.000 a.C., foram formadas grande parte das aluviõesdevido a grandes inundações provocadas pelas frentes frias Atlânticas, durante os Invernos (BENITO [et al.], 2003; BENITO [et al.], 2008), permitindo a ocupação de nichos estuarinos do Tejo e do Sado pelas populações Mesolíticas.

Entretanto, os estudos no Médio Tejo, demonstram que ocorreu um episódio climático de seca registado no Povoado de Santa Margarida da Coutada (cerca de 11.500-7.000 cal BP,

Epipaleolítico, em Constância) (GOMES [et al.], 2013: 55) e, um outro episódio climático temperado e seco (Povoado da Amoreira, em Abrantes) onde predominoaram as taxa de zimbro, oliveira brava e pinheiro (ALLUÉ, 2000: 40; GOMES [et al.], 2013: 55).

Sensivelmente a partir de 5.000 a.C., no Sudoeste da Península Ibérica, as taxa arbóreas estão representadas por pinheiros, carvalhos, freixos, medronheiros e amieiros com associações de taxa arbustivas mediterrânicas como a aroeira, alecrim e aderno-bravo (VAN LEEUWAARDEN; JANSSEN, 1985; FIGUEIRAL, 1998; ALLUÉ, 2000; VIS [et al.], 2010), erva-de-São-João, morango-do-campo, erva-das-cortadelas, erva-de-ovelha, trigo-de-perdiz e beterraba que atestam actividade humana invasiva e intensa. Já numa fase mais tardia (desde 5.500 cal BP até ao presente) verificou-se um processo de aridificação, anterior à preparação dos terrenos para a agricultura e para a pastorícia. (vd. exemplos nas Tabelas 1., 2. e 3.).

Estas evidências paleoecológicas são claramente a substituição de um *modus vivendi* milenar por um outro, *revolucionário*, que liga o Homem à Terra através da tecnologia (polimento da pedra, produção de olaria, metalurgia).

A prática da pastorícia e da agricultura expandiu-se e intensificou-se de tal forma que o mecanismo social igualitário existente entre comunidades caçadoras-recolectoras se alterou radicalmente dando lugar ao início da hierarquização social e à segmentação de tarefas, mais tarde, à formação de verdadeiras Civilizações e Impérios, vindos de Leste.

Idade	Sítios	Concelho	Datação Absoluta	Estratigrafia	Geomorfologia	Clima	Paleobotânica	Zooarqueologia	Bibliografia
Holocénico Inicial (Pré-Boreal) Transição para o Epipaleolítico	Amoreira	Abrantes	10.395±629 a.C.	Camada C	Depósitos eólicos	Clima Temperado (Allué) Clima Seco (Gomes)	*Jumiperus* *Olea europaea* *Leguminosae* *Pinus sp.*	-	ALLUÉ, 2000: 40; GOMES [et al.] 2013: **55.**
Holocénico Inicial (Pré-Boreal) Transição para o Epipaleolítoco	Santa Cita	Tomar	-	-	Interfluvio Terraço T6b Depósitos aluvionares	-	-	-	MOZZI, 1997: 50; OOSTERBEEK [et al.], 2000: 27
Holocénico (Atlântico) Neolítico Inicial	Gruta de Nª. Srª. das Lapas	Tomar	5.230-4.847 cal B.C. 2 sigma	Camada B base	-	-	*Pinus sp.* *Quercus de folha perene* *Quercus ilex/coccifera* *Ericaceac* *Asteracea* *Cistaceae* *Juniperus sp.* *Pistacia* *Lenticus* *Ficus carica* *Olea europeae* *Rbustus unedo*	*Cervus elaphus* *Bos taurus*, *Sus domesticus*, *Ovis aries/Capra hircus*	ALLUÉ, 2000: 41; ALMEIDA et al, 2014: 69; OOSTERBEEK [et al]., 2000: 31-32.
Holocénico (Atlântico) Neolítico Inicial	Pedra da Encavalada	Abrantes	6.082±620 anos de calendário	Fossas 1 a 6 Camada B	-	-	*Quercus de folha caduca* *Pinus* *Alnus* *Ericacea* *Cistacea* *Thymelaeaceae* *Apiaceae* *Oleaceae* *Arbustus Unedo* *Cistus* *Calluna* *Plantago* *Cereais*	-	ALLUÉ, 2000: 41; CRUZ, 2011; OOSTERBEEK [et al]., 2000: 32.

Tabela 1. Excerto do Quadro-Síntese Crono-Geo-Paleoambiental do Médio Tejo

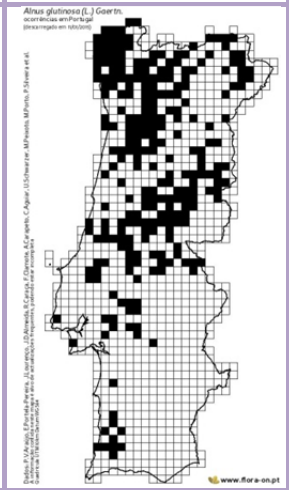
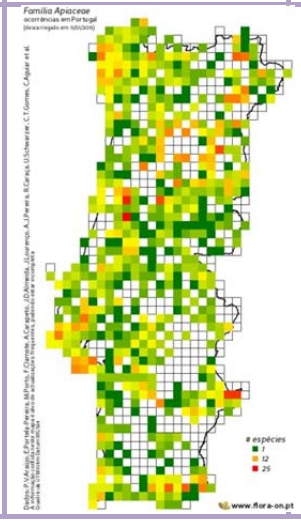
Espécie	Descrição	Distribuição Actual	Imagem	Sítio Cronologia	Bibliografia Documento Electrónico
Alnus (Linnaeus, 1753)	Nome-comum: amieiro, amieiro-comum, amieiro-vulgar. É uma betulácea nativa, caracterizada como vegetação temperada. A sua distribuição estende-se pela Europa, América e Ásia. Habitat: Ripícola.			*Pedra da Encavalada* (Abrantes) Camada B - Fossas 1 a 6 6.082±620	ALLUÉ, 2000: 41; ARAÚJO, P. V.; PORTELA-PEREIRA, E.; LOURENÇO, J. L.; ALMEIDA, J. D.; CARAÇA, R.; CLAMOTE, F.; CARAPETO, A.; AGUIAR, C. et al. (2015) - Família Betulaceae - mapa de distribuição. Flora-On: Flora de Portugal Interactiva. [Em linha]. Sociedade Portuguesa de Botânica. [Consult. 11 Jan. 2015]. Disponível na www:<URL:http://www.flora-on.pt/#wBetulaceae>.
Apiaceae (Linnaeus, 1753)	Nome-comum: âmio-maior, bisnagas-das-searas, paliteira, angélica-silvestre, erva-cicutária. É uma umbelífera nativa, caracterizada como vegetação temperada. A sua distribuição estende-se pela Europa, Norte de África e Ásia temperada. Habitat: Ruderal.			*Pedra da Encavalada* (Abrantes) Camada B - Fossas 1 a 6 6.082±620	ALLUÉ, 2000: 41; ARAÚJO, P. V.; PORTELA-PEREIRA, E.; CLAMOTE, F.; CARAPETO, A.; ALMEIDA, J. D.; LOURENÇO, J.; PEREIRA, A. J. et al. (2015) - Família Apiaceae - mapa de distribuição. Flora-On: Flora de Portugal Interactiva. [Em linha]. Sociedade Portuguesa de Botânica. [Consult. 11 Jan. 2015]. Disponível na www:<URL:http://www.flora-on.pt/#w Apiaceae>.

Tabela 2. Espécies botânicas identificadas nos arqueossítios da Pré-História Recente do Médio Tejo.

Espécie	Descrição	Distribuição Actual	Imagem	Sítio Cronologia	Bibliografia Documento Electrónico
Bos taurus (Linnaeus, 1758)	Nome-comum: Vaca, touro, boi, novilho, vitelo, vitela, bezerro, bovino Taxonomia:Animalia/Chordata/Mammalia/Artiodactyla/Bovidae Origem: Introduzida Endémica: Não Invasora: Não Protegida: Não Explorada: Sim. Em pecuária para produção de carne e leite e para fins recreativos (touradas, largadas, vacadas). Também como animal de tracção embora em desuso. Alguns usos secundários são a pele para os couros, os excrementos para estrume e os ossos para rações e produtos alimentares. Perigosa: Sim, categoria A2. Espécie explorada, não em estado selvagem.	 Imagens©2015 TerraMetrics	 © Paulo Henrique Silva - SIARAM	Gruta de Nª. Srª. das Lapas (Tomar) Camada B base 5.230-4.847 cal B.C. Gruta de Nª. Srª. das Lapas (Tomar) Camada B topo 4.290-3.672 cal B.C. Gruta do Cadaval (Tomar) Camada D 4.350-4.045 cal B.C. Gruta do Cadaval (Tomar) Camada C 3.520-3.350 cal B.C. Gruta dos Ossos (Tomar) Camada I-III 3.020-2.890 cal B.C. Gruta do Morgado Superior (Tomar) Fossa 2 2640-2640 cal B.C.	ALMEIDA, 2010; NATURDATA (2009-2015) - Biodiversidade online [Em linha].[Consult. 07 Mar. 2015]. Disponível na internet:<URL: http://naturdata.com/Bos-taurus-40537.htm>.

Tabela 3. Espécies faunísticas identificadas nos arqueossítios da Pré-História Recente do Médio Tejo.

4. Os Caminhos Futuros

4.1. A Ilustração Científica

Trabalhar o Património Arqueológico é uma tarefa desafiante.

Se por um lado, é uma forma de darmos azo à nossa imaginação e procurarmos "*ver*" o homem, a mulher ou a criança que *usou* no dia-a-dia um determinado adorno, que caçou com *aquela* ponta de seta, que cozinhou para o grupo *neste* pote decorado com incisões, por outro, com o avanço das especializações nas várias disciplinas das ciências da Terra e da Vida e das Tecnologias, já não somos os únicos privilegiados a "*ver como se vivia ou morria no passado*".

Hoje, graças ao apoio de muitos investigadores que desenvolvem investigação em interdisciplinariedade, podemos oferecer ao grande público uma aproximação científica das vivências quotidianas e das tecnologias então inventadas.

Neste capítulo, a Ilustração Científica e as várias técnicas desenvolvidas por Designers aplicadas na Museografia e à Expografia são um apoio decisivo para que não só os "miúdos", mas também os "graúdos" tenham a oportunidade de admirar gestos, de perceber sabores e cheiros que pensávamos perdidos.

É assim pois, que com o recurso aos registos de campo e ás análises, vos podemos mostrar como poderia ter sido um enterramento no Neolítico Antigo numa cavidade cársica do vale do Nabão (Tomar) (vd. Figuas 46. e 47.), ou como podemos apreciar o paloeambiente existnete há cerca de 5 mil anos, combinando plantas, animais e geomorfologia (vd. Figuras 48. e 49.).

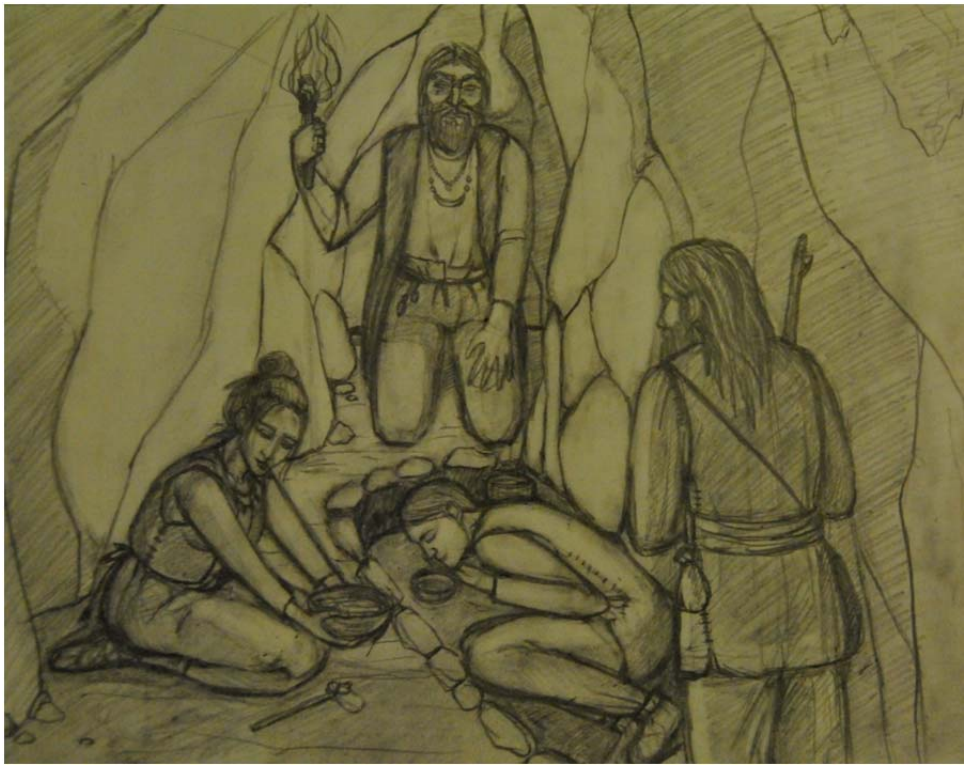


Figura 46. Estudo de Reconstitutição de uma deposição funerária em gruta. **Ilustração Científica:** Stefanija Stojanovska (2015)

Figura 47. Reconstitutição de uma deposição funerária em gruta. **Ilustração Científica:** Stefanija Stojanovska (2015)

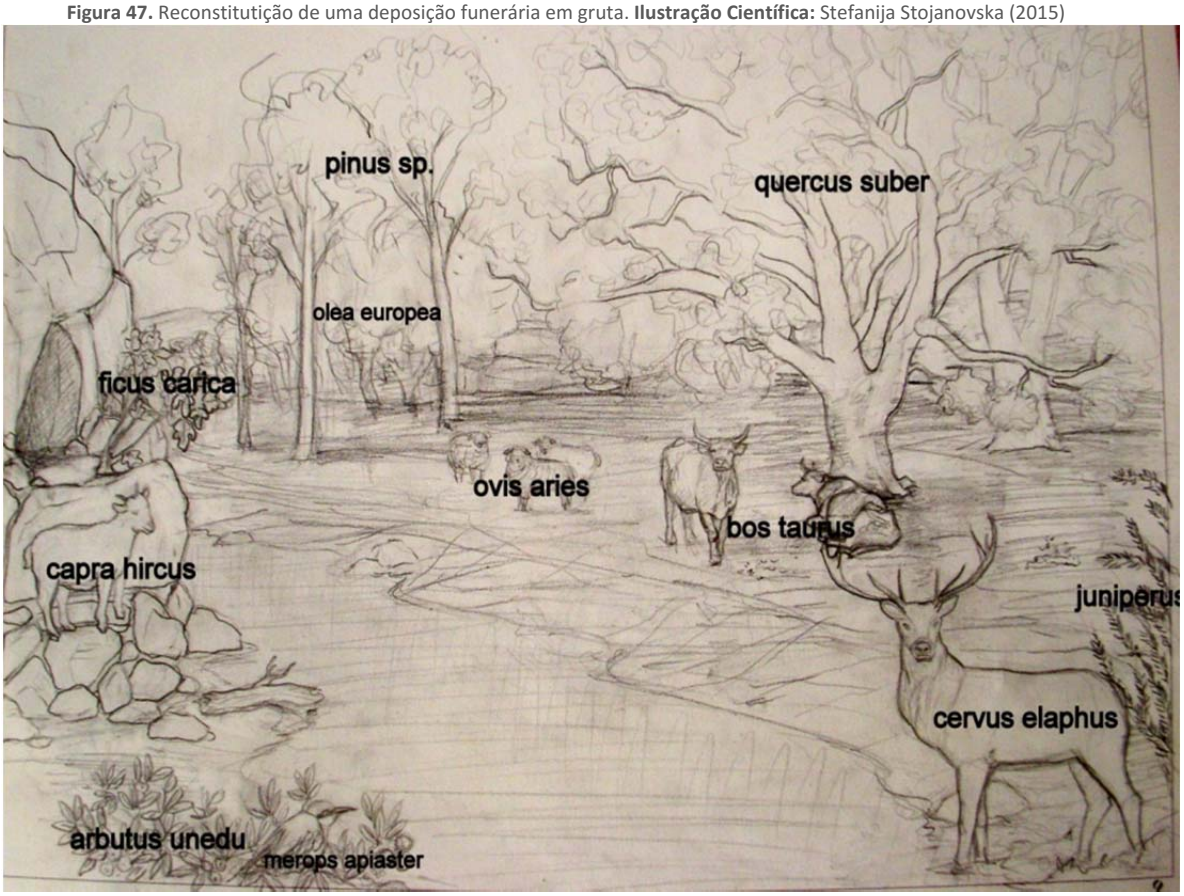


Figura 48. Esboço de Reconstitutição paleoambiental no vale do rio Nabão. **Ilustração Científica:** Stefanija Stojanovska (2015)

Figura 49. Reconstitutição paleoambiental no vale do rio Nabão. **Ilustração Científica:** Stefanija Stojanovska (2015)

4.2. "Didáctica da Pré-História" [**versões .2 e .3**]

O processo de *didactismo pré-historiador* é composto por vários estádios que são consequência uns dos outros, tal é a interdependência entre si .

A investigação arqueológica não pode dispensar os trabalhos de prospecção, escavação, tratamento de espólio em gabinete e laboratório, do desenho desse mesmo espólio, de estrutras (positivas e negativas), de plantas, de perfis e de alçados.

Para além destes trabalhos de reconhecimento de tipologias e de comparação com outros sítios arqueológicos há os trabalhos de campo e laboratório dos investigadores interdisciplinares (Antropologia Biológica, Sedimentologia, Palinologia, Carpologia, Malacofauna, Micrifauna, Fauna, Entomologia, Carsologia, Petrografia e Química de matérias-primas, Arqueometria, etc., etc), cuja investigação é para nós indispensável.

Quando todos estes resultados se conjugam conseguimos almejar um *nanosegundo* da Vida na Pré-História e, é neste Estádio, que nos socorremos das teorias da Pedagogia, da Semiótica e da Psicologia para transmitir ao grande público os nossos achados.

O Método utilizado plasma-se nos sub-pontos 4.2.1.; 4.2.2.; 4.2.3., compilados em *SmartArt*, ajuntando-lhes a sabedoria popular de muitos bordões ainda conhecidos.

Valência 1

- Visita-Guiada à Anta 1 do Val da Laje (Alverangel-Casalinho)

- **"À Anta 1 do Val da Laje vem, que és convidado!"**

Objectivo

- Dar a conhecer o Património Arqueológico do Concelho de Tomar e mostrar que a genialidade humana já existe há muitos anos.

Procedimento

- Durante cerca de 30 minutos é relatada a história da construção da Anta e do seu tempo de utilização, sendo dividida em dois momentos: o momento de explicação através dos painéis e o momento de explicação das estruturas pétreas que estão à vista.

Valência 2

- Oficinas de Expressão Plástica

- **"Olha, olha! … a pintar regresso às cavernas!"**

Objectivo

- Trabalhar em simultâneo factores como a motricidade, a agilidade manual e a agilidade intelectual. Transmitir noções de relativismo quer do Tempo Geológico quer do Tempo Humano.

Procedimento

- É proposto às crianças partir à descoberta de como se pode ser um Homem Pré-Histórico, reviverem a vida na Terra antes da intervenção humana e de se aperceberem dos outros tipos de hominídeo e Homo viveram antes de nós. Será um exercício de distinção entre o EU e os OUTROS.

Simulação de Escavação

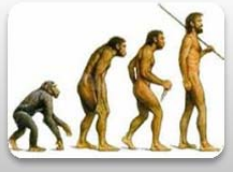
- **"Mãe! Pai! Hoje eu vou ser um Arqueólogo!"**
- **"Uma lasca, duas lascas, três lascas … o mal foi ter começado!"**

Dinossáurios

- **"Hum, hum … então estes são os Lagartos Terríveis?!"**
- **"Uns eram herbívoros … outros carnívoros. Uns eram baixinhos … outros gigantescos!"**

As Origens da Vida no Planeta

- **"Ai é? É verdade que a Vida começou no Mar?"**
- **"Amonites, Trilobites e Libélulas são três espécies de animais!"**



Processo de Hominização

- **"Oh meu Deus! Mas que caras são estas?!"**
- **"Muitas caras, algumas diferenças!"**

Arte Rupestre

- **"Olha, olha! … a pintar regresso às cavernas!"**
- **Cada côr a seu pintor"**

Olaria

- **" Viva! A amassar e a modelar sou mesmo um oleiro!""**
- **"Cada bolinha de barro, cada tigelinha"**

Valência 1

- Visita guiada à Anta 1 do Val da Laje (Alverangel-Casalinho)

- **“Do trabalho e experiência, aprendeu o Homem a ciência!”**

Objectivo

- Dar a conhecer o Património Arqueológico do Concelho de Tomar e mostrar que a genialidade humana tem pelo menos 3.700 mil anos.

Procedimento

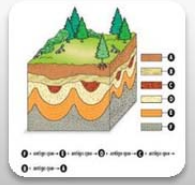
- Durante cerca de 30 minutos é relatada a história da construção da Anta e do seu tempo de utilização, sendo dividida em dois momentos: o momento de explicação através dos painéis e o momento de explicação das estruturas pétreas que estão à vista.

Valência 2

- Oficinas de Expressão Plástica

- **“Com que minerais? Com que Pigmentos?"**

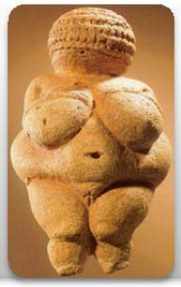
Objectivo



- Trabalhar em simultâneo factores como a motricidade, a agilidade manual e a agilidade intelectual. Transmitir noções de relativismo quer do Tempo Geológico quer do Tempo Humano.

Procedimento

- É proposto às crianças partir à descoberta de como se pode ser um Homem Pré-Histórico, reviverem a vida na Terra antes da intervenção humana e de se aperceberem dos outros tipos de hominídeo e Homo viveram antes de nós. Será um exercício de distinção entre o EU e os OUTROS.

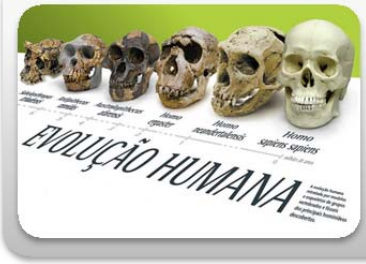


Arte Rupestre

- **"O Profano e o Sagrado visto através da Arte Rupestre"**
- **"De médico e de louco, todos temos um pouco…"**

Olaria

- **"A Tecnologia que conquistou o Mundo Agro-Pastoril"**
- **"Haja fartura, que a fome ninguém a atura…"**



Processo de Hominização

- **"A Grande Caminhada!"**
- **"De livro fechado, não sai letrado…"**

4.3. Para Concluir … ?!

Figura 50. "Está a chover na Pré-História". **Fonte:** Crianças inscritas nas actividades da AcademiaCAP, Dezembro de 2015

Entre a constituição dos Gabinetes de Curiosidades dos séculos XVI e XVII e os nossos dias há *anos-luz* de distância na forma de abordar a Arqueologia. Ela diferencia-se entre o desejo de possuir algo exótico e o desejo de partilhar com todos a História, reconstruída com as tecnologias que se encontram hoje ao nosso dispôr.

Partilho convosco o que aprendi nestes anos.

4.3.1. Visitas-guiadas às Exposições

Momento da *aceitação tácita*.

A comunicação verbal foi a abordagem eleita nesta actividade considerando que a ela se conjuga a percepção visual. Desta forma os visitantes apreendem a informação e reproduzem-na mais rapidamente.

O balanço das visitas-guiadas varia consoante os grupos. Em quase todas as faixas etárias há um factor em comum: o som, por vezes sussurrado, por vezes bem audível. As interrupções á explicação sintética dos painéis foram frequentes, ainda que em algumas ocasiões as perguntas colocadas não tivessem qualquer relação com a explicação que estava a ser transmitida.

As crianças entre os 3 e os 7-9 anos mostraram-se muito pró-activas, mas o grau de concentração colocado em cada painel, maquete ou vitrina variou sempre consoante os diálogos que eram simultanemante estabelecidos com os colegas que estavam mais perto e com o adulto que procedida à *tradução* do que estavam a ver (mesmo as crianças que já sabiam ler deram pouca importância aos textos e às legendas das peças expostas).

A partir dos 10 anos as crianças-adolescentes, não raras vezes, fixavam a sua atenção em determinados pontos dos elementos expositivos, dirigiam-se a esses pontos e perdiam o interesse pela visita-guiada previamente pensada segundo uma lógica que partia do geral para o particular.

Os adultos, de várias faixas etárias, não solicitaram acompanhamento explicativo das exposições.

Todos os cegos visitantes eram adultos, com idades entre os vinte e os cinquenta anos. Não perguntámos se eram cegos de nascença ou se cegaram num determinado momento da vida. Três dos visitantes eram amblíopes. Eram recebidos em pequenos grupos sempre acompanhados de uma pessoa que via.

Em ordem à estimulação do tacto no **espaço** dispunhamos de escrita Braille em folhas A4 acompanhadas por imagens elaboradas em relevo.

A forma que encontrámos para mostrar as diferenças de **formas** foi preparando artefactos (réplicas em silicone e em matérias-primas verdadeiras), crânios (das várias espécies de símios, de hominídeos e de *Homo*), globo terrestre (para diferenciarem os continentes e os oceanos), placas de massa moldável com figuras rupestres em alto-relevo. Na sua grande maioria os objectos permitiam a preensão pelas mãos de forma a explorarem completamente um biface ou uma crânio de chimpanzé. Porém, não nos foi possível utilizar o som para melhor compreenderem determinadas acções como, por exemplo, o talhe da pedra.

Preocupámo-nos igualmente com o tipo de **textura** dos artefactos e das matérias-primas como o quartzito, quartzo, xisto, sílex, calcário, granito e cerâmica (vd. Figuras 20-28).

Todos os visitantes cegos se mostraram surpreendidos com a arte rupestre e muito interessados com as técnicas utilizadas para talhar a pedra. A grande maioria achou que as matérias-primas eram agradáveis ao tacto. Não quiseram participar nas oficinas.

Os visitantes surdos pertenciam a faixas etárias variadas. Mostraram-se muito alegres e *barulhentos*, querendo saber tudo e mostrando impaciência quando a resposta se alongava. Prestaram particular atenção ao vídeo da Anta 1 de Val da Laje. Não quiseram participar nas oficinas.

Os visitantes com dificuldades motoras tiveram oportunidade de percorrer a exposição uma vez que colocámos os placards em forma de labirinto, deixando espaço livre para manobrarem as cadeiras de rodas. Foram particularmente pró-activos nas oficinas de expressão plástica que lhes propusemos.

4.3.2. Visitas-guiadas à Anta 1 de Val da Laje

Momento da *aceitação partilhada*.

Os comportamentos "ao ar livre" são diametralmente opostos aos tidos "dentro de portas", onde as exposições estavam montadas.

Só participaram crianças do 3º ciclo.

Às crianças foi dada uma fotocópia do processo de construção de um monumento megalítico, com desenhos estilizados de fácil leitura, preparando desta forma a predisposição do grupo para ouvir a explicação dos pequenos painéis e das estruturas que compõem o monumento megalítico, ou seja, o *esqueleto* constituído pela câmara e corredor construídos por ortostatos, e a mamoa pétra, que os protege e abriga.

O caminho pedestre que é feito entre o local onde os carros são estacionados e a localização do monumento megalítico permite trocar ideias com as faixas etárias mais velhas sobre a Arqueologia e a escavação, o que facilita a explicação dos painéis e das estruturas durante cerca de 20-30 minutos.

4.3.3. Expressão plástica

Momento da *libertação emocional*.

Cada criança ou adolescente dá azo à sua criatividade ou aos seus estados de alma através da cor e do barro. Porém, há os que não querem participar nas oficinas.

Quando as oficinas têem lugar em locais cedidos pelos municípios os desenhos (lápis-de-cor, lápis de grafite, canetas de ponta de feltro, lápis-de-cera, aguarelas e guaches) são executados em folhas de papel A4. Quando têm lugar no Centro de Pré-História utilizam-se tintas laváveis e os desenhos são realizados directamente nas paredes da sala.

A manipulação do barro pretende que as crianças moldem a matéria-prima e (re)produzam recipientes manuais a partir de protótipos colocados no centro das mesas.

Às crianças mais velhas é proposta a utlização da roda-de-oleiro para a execução de recipientes.

Através do desenho foi-nos possível observar como a significação foi expressa e foi construída nas várias faixas etárias.

Os grafismos, só por si, serão suficientes para a produção de um outro artigo.

Resumidamente, obtivemos grupos de: 1. grafismo garatujado; 2. grafismo como tentativa de representação do real, ou seja, de um qualquer objecto preferencial que tenha atraído a atenção da criança; 3. grafismo de uma outra realidade extra-exposição (aliás, o maioritário), como o desenho da casa, do jardim, da família; 4. grafismo abstracto.

A escolha da cor e do tipo de suporte foi deixado ao critério de cada criança.

Por vezes, as crianças traduziam o significado de cada desenho que iam executando.

Regra geral, o desenho ocupa todo o espaço da folha de papel A4. Casos, houve em que se ocupou apenas o lado direito ou o lado esquerdo, o topo ou o rodapé das folhas.

Até aos 8 anos de idade verificámos a constante verbalização do desenho, acompanhado, por vezes ou em simultâneo, com conversas com o colega do lado ou com comentários cruzados à volta da mesa.

Os visitantes com deficiência mental (ligeira, moderada e grave) também participaram na realização de desenhos. Na sua maioria optaram pelo guache para desenharem a Anta. Apenas um optou pela utilização do lápis de grafite.

4.3.4. Questinários

Momento da *reacção repelente*.

Em *"4.600 milhões de anos de evolução: dinossauros e memórias da Pré-História"* entendemos que seria interessante trabalhar estatisticamente as respostas dadas após as visitas, em lugar de darmos espaço a oficinas.

A reacção à solicitação de preenchimento dos questionários foi bastante negativa, se excluirmos os 50 questionários que conseguimos obter e cujos resultados já discutimos.

O resultado destes 4 momentos obtidos ao longo de 8 anos de iniciativas é simultaneamente parco e rico na sua diversidade. Os planos futuros terão necessariamente que ter em conta a organização de uma equipa pluridisciplinar dedicada exclusivamente a esta vertente Didáctica. O difícil foi começar, a partir de agora teremos que limar arestas e trabalhar em conjunto com os cidadãos e, sempre, sempre, com o apoio da luneta de Galieo Galilei…

AGRADECIMENTOS

Fernanda Simões, Isabel Ribeiro, Maria Santos, Luis Santos e Luiz Oosterbeek (estágio do Curso de Formação Profissional "Técnicas de Gestão de Turismo e Lazer", integrado no Plano de Formação para Apoio ao Programa Valtejo do Centro de Estudos de Turismo e Cultura - CETC - e da Comissão de Coordenação da Região de Lisboa e Vale do Tejo - CCRLVT); Ana Graça. Rui Carvalho, Francisco Antunes, Paula Silva (Centro de Pré-História do Insituto Politécnico de Tomar); Maria João Bom, Ricardo Oliveira (7234) (Departamento de Design e Tecnologia e Artes Gráficas); Hugo Machado (8133), Filipe Paiva (5734), Joana Brito (9529), Isaura Santos (9565), Ana Catarina Ferreira (8127), Mário Santos (7173) (Escola Superior de Tecnologia de Tomar, Departamento de Gestão do Território e do Património Cultural); José Gomes, Ana Carina Graça (11012), Cláudia Loureiro (10160), Constantino Cristóvão (9407), Joana Lameiras (9168), Sara Gouveia (9530), Brígida Meireles (9464), Cátia Lopes (11014), Duarte Santos (10161), Gonçalo Quitério (10254), Manuel Almeida (11010), Márcia Novais (9931), Nadja Neves (9396), Vera Ribeiro (10163) (Curso de Técnicas de Arqueologia); Cristina Martins (10110), Ricardo Silva (10290) (Mestrado em Arqueologia Pré-Histórica e Arte Rupestre); Jorge Lopes (8248), Rui Marto (8257), Sandrino Rosa (8395), Carlos Ferro (8132) (Núcleo dos Alunos de Gestão de Território e Património Cultural); Duarte Neto, Valter Ventura, Filipa Rovisco (9389), Sofia Silva (9404), Miguel Jorge (9423), Bruno Brito (9387), Ana Dinis (8822), Sandra Nascimento (9442), Hugo Narciso (9390), Sara Martins (9402), Marisa Vieira (9522), Suse Horta (9526). Marta Fernandes (9187) (Departamento de Fotografia); Adão Teles (9131), Catarina Alves (8819), Sílvia Marques (8440), Nelson Soares (8801) (Departamento de Artes Plásticas); Mário Barros, Ana Lourenço (9947), Carina Paula (9949), Sandra Moço (9992) (Escola Superior de Tecnologia de Abrantes, Departamento de Design e Desenvolvimento de Produtos); Júlio Silva (Departamento de Tecnologias da Informação e Comunicação); Ivo Simão Oosterbeek; Peter Colwell, Alda Dotes (ACAPO – Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal); João Alberto Ferreira (APS – Associação Portuguesa de Surdos); Helena Santos, Anabela Martins (CIRE – Centro de Integração e Reabilitação de Tomar); Ana Soares, Patrícia Romão (Câmara Municipal de Tomar); Stefanija Stojanovska (lustracções Científicas); Luisa Leal, Rosário Sousa (Universidade Sénior de Tomar), Pedro Cura e finalmeente, a todos os voluntários que deram o seu apoio nos trabalhos de campo, de gabinete e de laboratório.

"The financial support of FCT-MEC through national funds and, when applicable, co-financed by FEDER in the ambit of the partnership PT2020, through the research project, UID/Multi/00073/2013 of the Geosciences Center is acknowledged."

BIBLIOGRAFIA

ALLUÉ, Ethel – Pollen and Charcoal analyses from archaeological sites from the Alto Ribatejo (Portugal). In CRUZ, Ana Rosa, OOSTERBEEK, Luiz (eds.) **Arkeos – perspectivas em diálogo**. Tomar: Centro Europeu de Investigação da Pré-História do Alto Ribatejo, 2000, nº 9, p. 41.

ALMEIDA, Nelson José – **A Consitutição das Primeiras Economias Agro-Pastoris, Paradigmas em Debate. O contributo da zooarqueologia e tafonomia para o Alto Ribatejo**. Dissertação. Universidade de tras-os-montes e Alto Douro - Instituto Politécnico de Tomar. 2010.

ALMEIDA, Nelson José; FERREIRA, Crisitiana; ALLUÉ, Ethel.; BURJACHS, F.; CRUZ, Ana Rosa; OOSTERBEEK, Luiz; ROSINA, Pierluigi; SALADIÉ, Palmira – Acerca do impacte climático e antropozoogénico nos inícios da economia produtora: o registo do Alto Ribatejo (Portugal Central, Oeste Ibérico). In ZOCCHE, J.; CAMPOS, J. B.; ALMEIDA, N. J.; RICKEN, C. (orgs.) – **Arqueofauna e Paisagem**. Criciúma, Brasil: Habilis Editora, 2014, p. 69.

ARENDS, Richard - **Aprender a Ensinar**. Lisboa: McGrawhill, , 1995.

BELO, José – Comunicação didáctica e competência de comunicação: a necessidade da emer gência de novos modelos. In **Livro de Actas do 4º SOPCOM**, Aveiro, 2005, p. 305-316.

BYRON, George Gordon; MARCHAND, Leslie Alexis (eds.) - **Lord Byron: Selected Letters and Journals**. Harvard, Harvard University Press, 1982, 400 p.

CAMBI, Franco - **História da Pedagogia**, Unesp, p. 701.

COMENIUS, Jan Amos - **Didáctica Magna**, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1966, (tradução de Joaquim Ferreira Gomes).

CRUZ, Ana – **A Pré-História Recente do vale do baixo Zêzere**. Arkeos, Tomar, Centro Europeu de Investigação da Pré-História do Alto Ribatejo, 30, 2011.

DEWEY, John - **Democracy and Education**, Macmillan, New York, 1916.

HIRSCH, E. D. - **Multiculturalism and the Centrist Curriculum**, Core Knowledge Foundation, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos - A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Rio de Janeiro, nº 27, Set/Out/Nov/Dez 2004, p. 5-24. ISSN 1413-2478.

MOZZI, P.; RAPOSO, L.; CRUZ, A.R.; OOSTERBEEK, L.; REIS, R.P. - Morpho-stratigraphy of Quaternary deposits and archaeological record: the case of the Tejo and Nabão valleys (Ribatejo, Portugal), In: CRUZ, A.R.; MILIKEN, S.; OOSTERBEEK, L.; PERETTO, C. (coord.) (1999) **Human Population Origins in the Circum-Mediterranean Area: Adaptation of the Hunter-Gatherer groups to environmental Modifications**. Arkeos. Tomar: Centro Europeu de Investigação da Pré-História do Alto Ribatejo, 1999, 5, p. 63-84.

OOSTERBEEK, L.; CRUZ, A. ; ROSINA, P., FIGUEIREDO, A.; GRIMALDI, S. (2002) – TEMPOAR – Território e Mobilidade e Povoamento no Alto Ribatejo (Portugal) – 1998-2001 síntese dos

trabalhos realizados. In CRUZ, A.; OOSTERBEEK, L., (coord.) **Arkeos**. Tomar: Centro Europeu de Investigação da Pré-História do Alto Ribatejo, 2000 vol. 12, p. 261-322.

ORTIGÃO, Ramalho; QUEIROZ, Eça de - **As Farpas. Chronica Mensal da Politica das Letras e dos Costumes**. Lisboa, Typographia Universal, Maio de 1871. 96 p.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *A Escola Cultural – Horizonte decisivo da Reforma Educativa*, Texto editora, Lisboa, 1990.

PIAGET, Jean - **La naissance de l'intelligence chez l'énfant**. Delachaux & Niestlé S.A., Neuchâtel e Paris, 1963.

PIAGET, Jean - **Estudos Sociológicos**. Ed. Forense. Rio de Janeiro, 1973.

ROCHETA, Maria Isabel; MORÃO, Maria Paula - **Ultimatum e Páginas de Sociologia Política. Fernando Pessoa**. 1980, Lisboa: Ática, p. 58.

ROGERS, Carl - **Client-Centered Therapy**, Houghton Mitflin Comp., Boston, 1951.

ROUSSEAU, Jean-Jacques - **Émile**, Garnier, Paris, 1964.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine – **O Principezinho**. Porto, Porto Editora, 1943.

SILVA, Paulo Neves da (org.) - **Citações e Pensamentos de Manuel Maria Barbosa du Bocage**. Casa das Letras, Alfragide, 2011, 229 p.

SIZER, Theodore - **Horace's School**, Houhton, Boston, 1992.

VIVES, Juan Luis - **Obras Completas**, Aguilar, Madrid, 1947.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

ARAÚJO, P. V.; PORTELA-PEREIRA, E.; CLAMOTE, F.; CARAPETO, A.; ALMEIDA, J. D.; LOURENÇO, J.; PEREIRA, A. J. et al. (2015) - Família Apiaceae - mapa de distribuição. Flora-On: Flora de Portugal Interactiva. [Em linha]. **Sociedade Portuguesa de Botânica**. [Consult. 11 Jan. 2015]. Disponível na www:<URL: http://www.flora-on.pt/#w Apiaceae>.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA - **artº 73º (Educação, cultura e ciência)**. [Em linha]. 1976. [Consult. 11 Jan. 2015]. Direcção Geral de Educação e Cultura, 2007: 7.

Disponível na www:<URL:www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Portugal/SistemaPolitico/Constituticao/Pages/constituicap08.aspx)>

GOMES, Hugo; FERREIRA; Cristiana; ROSINA; Pierluigi - Depósitos Sedimentares e variações Paleoambientais no Pleistocénico Final e Holocénico do Alto ribatejo (Portugal). [Em linha] In **Techne**. [Consultado em 11 Janeiro 2014]. Tomar. 1, 2013, p. 51-60. Disponível na www:<URL:http://revistatechne.org.> eISSN 2182-9985.

MATOS, Auxiliadôra Aparecida de - Fundamentos da Teoria Piagetiana: Esboço de Um Modelo. [Em linha]. **Revista Ciências Humanas**, [Consult. 11 Nov. 2015]. Universidade de Taubaté,UNITAU, Vol. 1, número 1, 2008. Disponível na www: <URL:http://www.unitau.br/revistahumanas>.

NATURDATA (2009-2015) - **Biodiversidade online** [Em linha].[Consult. 07 Mar. 2015]. Disponível na www:<URL: http://naturdata.com/Bos-taurus-40537.htm>.

LEGISLAÇÃO

DGEC, Lei de Bases do Sistema Educativo Lei 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº115/97, de 19 de Setembro e pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, 2007: 7).

9 ANOS A PARTILHAR LEITURAS (2005-2014)

Cláudia Isabel Paquete de Matos
Mestre em Ciências Documentais – Variante Biblioteca e Documentação
Universidade do Algarve
8000 Faro Portugal
Pta Azedo Gneco Bloco 1, 6º Dtº, 8000 Faro
cmatos@cm-faro.pt

9 Anos a Partilhar Leituras (2005-2014)

Cláudia Isabel Paquete de Matos

Historial do artigo:

Recebido a 23 de abril de 2015

Revisto a 31 de maio de 015

Aceite a 05 de junho de 015

RESUMO

O artigo aborda uma prática de promoção de leitura numa biblioteca pública, nomeadamente a implementação de um clube de leitura. Procurar-se-á fundamentar a necessidade desta atividade; enquadrá-la teoricamente, uma vez que surge como consequência do movimento das comunidades de leitores, no início do séc. XXI, em Portugal. Na sequência da descrição de alguns aspetos tece-se uma reflexão sobre essa prática interligando-a com definições, conceitos, de modo a que a perspetiva dos autores consultados possa validar boa parte dessa prática profissional. Por último, far-se-á uma breve conclusão sobre a realização desta atividade na Biblioteca Municipal de Faro.

Palavras-chave: Clube de Leitura; Leitura; Livros; Biblioteca.

ABSTRACT

This article discusses a way to promote reading in a public library, namely the implementation of a book club. The purpose is to emphasize the importance of this activity and to frame it theoretically, because it has emerged as a consequence of the community of readers movement, which occurred in Portugal in early 21st century. After analyzing some topics, one reflects on that practice by interconnecting it with definitions and concepts, in order that the perspective given by the consulted authors may validate an important part of that professional practice. Lastly, a brief conclusion about this activity, carried out by the Faro Municipal Library, is presented.

Key-words: Book Club; Reading; Books; Library.

1. Fundamentação

Este projeto, da Biblioteca Municipal de Faro (BMF), nasceu em novembro de 2005 e procurou colmatar uma lacuna existente até à data, no que diz respeito à existência de um grupo de leitores, à semelhança do que já se fazia em algumas das bibliotecas municipais da região, nomeadamente Lagoa, Portimão e São Brás do Alportel. As restantes não possuíam clubes de leitura.

Verificou-se, na altura, que alguns desses clubes tinham sido financiados e que esse fator se revelou imprescindível para o seu desenvolvimento e consolidação. No nosso caso a realidade seria outra, bastante diferente. Não foi possível contar com recursos financeiros que garantissem a compra de cerca de doze títulos anuais, e de quinze exemplares por título, mas, mesmo assim, decidiu-se avançar com este projeto. Pretendeu-se, desde o início, criar um grupo misto, constituído por público adulto, com o objetivo de centrar a sua atenção sobre o aspeto educativo e recreativo do livro e que o tipo de leitura incidisse sobre a narrativa (romance, conto). O ambiente seria acolhedor e intimista privilegiando a troca espontânea de opiniões decorrentes da leitura. Havia a noção de que esta atividade se revestia de relativa importância para a biblioteca, uma vez que iria permitir aumentar e melhorar a oferta de atividades, publicitar essa oferta, incrementar a utilização da biblioteca, receber *feedback* dos utilizadores e reunir outras atividades culturais que surgissem em consequência do grupo de leitores. Não existia a figura do moderador tradicional, mas a coordenação das sessões ficaria a cargo da bibliotecária. Através do empréstimo solicitado a outros clubes de leitura foi possível colmatar a lacuna da falta de recursos e a biblioteca lançou-se naquela que considero como a primeira sessão de muitas ao longo de nove anos a partilhar leituras.

2. As comunidades/grupos de leitores

As comunidades de leitores surgiram nos EUA, no início do século XIX, generalizaram-se a partir dos finais da década de setenta desse mesmo século e, atualmente, existem mais de duzentas e cinquenta mil comunidades recenseadas pela *Association of Book Group Readers and Leaders* (PROLE, 2004: 2). Têm notória expressão em países como a Espanha ou o Brasil.

As comunidades de leitores nasceram, em Portugal, no âmbito de um Programa de Itinerâncias de Promoção da Leitura, promovido pelo extinto IPLB (Instituto Português do Livro e das Bibliotecas) e procuravam fazer frente a algumas lacunas existentes como o elevado índice de iliteracia, a alta taxa de analfabetismo funcional, a baixa percentagem de leitores literários e a desvalorização do livro e da leitura nos suportes tradicionais (BRITES, 2009: 27).

Há comunidades, em todo o país, desde bibliotecas municipais, livrarias, fundações e centros culturais, como a Culturgest. No que diz respeito às bibliotecas municipais, a primeira comunidade de leitores surgiu na Biblioteca Municipal de Portalegre, em 2001. No período compreendido entre 2007-2009 foi possível encontrar comunidades na Biblioteca Municipal da Maia, Gondomar, Porto, Matosinhos, Vila Nova de Gaia e Espinho (SILVA, 2010: 108-114).

No caso das livrarias, a Almedina organiza este tipo de eventos, desde 2006, em várias cidades como Lisboa, Porto e Coimbra. A Fundação Serralves e o Gabinete de Estudos Olissiponenses também oferecem este tipo de encontros entre leitores e livros (BRITES, 2009: 29).

Atualmente, ao nível da região algarvia, existem comunidades de leitores/clubes de leitura em, pelo menos, sete bibliotecas municipais: Faro, Olhão, Vila Real de Santo António, São Brás do Alportel, Loulé, Silves e Portimão, segundo foi possível apurar através de contactos informais com os seus coordenadores. Dos sete clubes, apenas três foram co-financiados pela Fundação Calouste Gulbenkian, nos dois primeiros anos de existência, como foi o caso de Olhão, Loulé e Portimão.

Tanto as comunidades de leitores como os clubes de leitura se referem ao mesmo fenómeno, tanto que, atendendo à origem semântica destas expressões, a primeira advém do francês e a segunda do inglês (*Ibidem*).

As comunidades serviram como modelo a muitos clubes de leitura que surgiram depois e lhes deram continuidade, uma vez que aquele tipo de iniciativas tinha a duração de apenas três meses. No entanto, julgo ser legítimo afirmar que muitos dos clubes de leitura se inspiraram neste tipo de iniciativas, que consistem num encontro regular e informal entre pessoas, das mais diversas formações, em que os próprios leitores são o público-alvo e o agente dinamizador da própria ação.

"Fazer ouvir a voz da literatura pela voz dos próprios leitores, devolver a biblioteca aos leitores, não como usuários mais ou menos passivos de um serviço, agentes de requisição domiciliária de títulos, mas como agentes pró-activos da sua própria dinamização." (PROLE, 2004: 1)

A implantação das comunidades esteve ligada à adoção de um conjunto de critérios e procedimentos com implicações na própria funcionalidade, entre os quais se destacavam a escolha de um espaço convidativo à partilha de opiniões, uma sessão prévia de apresentação e um número delimitado de pessoas por sessão, não ultrapassando as vinte.

Uma questão importante está ligada ao perfil do líder que deveria ser um leitor entre leitores e não alguém que se perdesse em grandes reflexões académicas, alguém que liderasse as sessões, mas que, simultaneamente, desse espaço para que todos pudessem participar, incentivando o diálogo e a discussão. Para conduzir este projeto era preciso possuir o carisma para atrair leitores, era necessário que o moderador fosse uma figura conhecida do grande público. Assim foram convidados escritores e jornalistas como Inês Pedrosa, Manuel António Pina, Mário Cláudio, Francisco José Viegas, entre outros, que se tornaram nos melhores agentes de divulgação da iniciativa junto da imprensa portuguesa, graças ao seu nome, entusiasmo e dedicação (BRITES, 2009: 27).

No entanto, apesar de alguns problemas intrínsecos inerentes à implementação deste projeto, nomeadamente os que se relacionam com os índices de leitura do país e com a resistência inicial de alguns bibliotecários, a continuidade das comunidades de leitores só veio a depender das bibliotecas públicas e dos profissionais que nelas trabalham (PROLE, 2004: 6).

Os grupos de leitura emergentes são cada vez mais assegurados por bibliotecários, pois de outro modo, face às dificuldades do momento, não seria exequível a sua continuidade. Um dos grandes entraves à realização deste tipo de iniciativas nas bibliotecas municipais está relacionado com a aquisição dos livros, pois muitas não dispõem de verbas suficientes para que se comprem quinze exemplares por sessão.

Um grupo de leitores é um conjunto de pessoas que se reúne, de forma regular, para discutir uma obra lida previamente. No debate aborda-se, por exemplo, o estilo literário, as personagens e, muitas vezes, a conversa deriva para experiências pessoais dos leitores. O objetivo primordial será promover a leitura e o prazer que a mesma proporciona. Vai ao encontro da antiga noção de biblioteca pública como a 'sala de estar da comunidade'. Segundo a opinião de Maria de Jesus Santiago Fernández (2010: 165) existem diferentes tipos de grupo consoante:

2.1. o tipo de leitura: narrativa (romance, conto), técnica (filosofia, ciência);

2.2. a língua: para praticar o castelhano (neste caso as reuniões são nesse idioma);

2.3. os utilizadores: só de mulheres, só de homens, mistos, de idosos, de jovens, de presos, de hospitalizados;

2.4. os objetivos: aspeto educativo ou recreativo;

2.5. a instituição que os alberga ou a motivação: bibliotecas públicas, escolares e universitárias, instituições privadas, grupos informais de amigos.

Em suma, num clube de leitura lê-se por prazer. As motivações para a sua constituição são inúmeras, tal como os benefícios para a biblioteca pública e para os seus leitores.

Aos clubes de leitura ainda está associado um efeito multiplicador, isto é, a capacidade para impulsionar outras atividades. A mesma autora (2010: 167) refere que:

"este efeito se deve tanto ao envolvimento, à atitude e condição ativa dos participantes, como às actividades que se realizam como complemento ou derivadas das leituras; também à satisfação dos seus resultados, e à forma eficaz e dinâmica como estes se propagam, porque na sua difusão funciona muito 'o boca a boca'."

As bibliotecas públicas enfrentam hoje um ambiente desafiador. A expansão das tecnologias digitais tornou imperativo que redefinam o seu papel e afirmem a sua capacidade de fornecer um serviço distintivo.

"In response to these demands for partnership and reader development, library--run reading groups, which, for many, constitute 'the key to reader development and promotion' (Sherman, 2008) have enjoyed a period of growing popularity, visibility and range (Ross, McKechnie, Rothbauer, 2006)." (WALWYN; ROWLEY, 2011: 302).

O acesso ao texto através da leitura partilhada e em grupo, proporciona uma série de outros benefícios que são suportados pelas teorias sociológicas e filosóficas:

"It is claimed that the reader is encouraged to use their imagination constructively to fill the gaps in the next; they are invited to 'cultivate… their private, individual imagining' (CAREY,

2005). This creative experience can be deeply empowering and uplifting, and enable us to feel 'aesthetic pleasure'(Sartre, 1948)." (*Idem*: 303).

A ideia de que os livros e que a interação dos grupos de leitura podem fazer com que as pessoas se sintam melhor não é nova. Walwyn e Rowley (2011: 303) consideram, na linha de Long (2003), que mesmo nos grupos de leitura tradicional, uma parte do tempo é para "discussing their own personal reasons for making a certain interpretation".

Os grupos de leitura terapêutica surgiram nas bibliotecas públicas do Reino Unido e são uma forma de biblioterapia criativa. Constituídos por pessoas com problemas de saúde e de inclusão caracterizam-se pela leitura de romances, contos, ou poemas lidos em grupo, em voz alta, em vez da leitura individual e silenciosa, predominante nos grupos de leitura tradicional. Aqueles grupos de leitores, embora com características diferentes relativas ao perfil dos seus membros e na abordagem da obra, têm pontos em comum com os tradicionais, no que diz respeito aos benefícios, segundo foi possível apurar através do método de entrevista divulgado no artigo "The value of therapeutic reading groups organized by public libraries", publicado na revista *Library & Information Science Research*, vol. 33, 2011. Assim, parece-me relevante elencar benefícios transversais a ambos os grupos:

2.6. ampliar e satisfazer as necessidades de leitura dos seus membros, dentro e fora do grupo;

2.7. permitir o contacto com textos mais difíceis;

2.8. ocupar tempos livres e possibilitar o relaxamento, ou seja, a fuga aos problemas do dia a dia;

2.9. abordar questões relacionadas com a sua própria vida.

Normalmente os clubes de leitura são atividades presenciais, mas já existem clubes de leitura *online* nos EUA e também em Espanha, como por exemplo o clube virtual das bibliotecas de Barcelona. Parece que em Portugal não são uma prática amplamente conhecida e difundida, embora já se vislumbrem alguns exemplos, como é o caso do fórum Clube de Leitura EC.ON, ligado aos cursos do *site* escrita criativaonline.net, no facebook (REIS, 2015: 86).

3. Prática - Reflexão

Considerando as leituras que fiz e mantendo atual a opinião de Henrique Barreto Nunes (1998: 169) "não se pode obrigar ninguém a ler, mas pelo menos temos a obrigação de criar condições e incentivos para que as pessoas [....] leiam". Digamos que este foi um dos motivos que esteve na base da criação do grupo de leitores ou clube de leitura, da BMF, uma vez que ambos conceitos são utilizados para designar o mesmo fenómeno (BRITES, 2009; EIRAS, 2010).

Independentemente das circunstâncias não serem as mais favoráveis, a intenção da biblioteca foi precisamente de proporcionar um momento para que a leitura em grupo acontecesse, de forma informal e em ambiente descontraído e acolhedor, em consequência do movimento das comunidades de leitores, promovido pelo extinto IPLB (PROLE, 2004). Porque sabia-se à partida, pela experiência já adquirida com público infantil, no que diz respeito a dinamização de atividades similares, que este tipo de prática traria vantagens acrescidas para o grupo, moderador e biblioteca. Aliás, a observação de Bruno Eiras (2010: 1-2) vai nesse sentido ao afirmar que "é comummente aceite que a leitura partilhada é mais produtiva, enriquecedora e permite alcançar mais resultados, tanto do ponto de vista literário, como do ponto de vista recreativo". Do ponto de vista literário porque o texto literário provoca uma atitude que implica saber esperar e saber interrogar e conduz a uma determinada forma de ler/interpretar (PEONZA, 2001). Azevedo (2006: 35) corrobora esta ideia ao mencionar que "a literatura proporciona uma consciência e uma destreza metalinguística e metatextual que nenhum outro tipo de textos pode assegurar". Do ponto de vista recreativo porque se deve recordar, a este propósito, o caráter lúdico da leitura, tal como se lhe refere Cadório (2001), e o papel da biblioteca como um dos intermediários entre o livro e o leitor.

Faz sentido invocar um conceito denominado "reader development" e que se centra no leitor, em vez do objeto livro. É utilizado pela primeira vez no Reino Unido, em 1995, pela empresa de consultoria *Opening the Book*, e alicerça-se em quatro princípios base (VAN RIEL; FOWLER: 2006): fomentar a autoconfiança dos leitores e o prazer de ler; aumentar as hipóteses de seleção de leituras; criar oportunidades de trocas de experiência de leitura; elevar o estatuto de leitura enquanto atividade criativa. Partindo destes princípios base, pode-se constatar, no que diz respeito ao clube de leitura da BMF, o seguinte:

3.1. alguns membros tornaram-se mais confiantes na forma como passaram a intervir nas sessões, revelando-se cada vez mais participativos e interessados. Por vezes, a falta de confiança em ler um determinado género, dissipava-se quando o mesmo era abordado em grupo. A pouca recetividade inicial face a outros géneros, como contos ou microcontos, fora claramente ultrapassada;

3.2. foi criada uma oportunidade e um espaço para se falar de livros e de literatura. Um espaço democrático onde todos podem expressar a sua opinião de forma livre. Como refere Bruno Eiras (2010: 4) "o contacto entre leitores é a forma de promoção de leitura mais poderosa que existe. As sugestões de leitura entre leitores têm maior hipótese de serem aceites, do que qualquer crítica literária, exposição mediática ou prémios literários";

3.3. sem dúvida, pelo que foi possível verificar, que a diversidade de leituras partilhadas e a discussão em torno dessas leituras, significou um alargar de horizontes no consumo de livros. Pode-se classificar essa experiência de enriquecedora, uma vez que resultou do contacto com diversos autores e obras e da oportunidade criada de partilhar essas opiniões, em torno das leituras efetuadas que, por vezes, ganhavam mais expressão quando confrontadas com a opinião do(s) outro(s). Aliás, o próprio texto revelava-se de uma outra perspetiva que resultava da interação entre o grupo, pois segundo Roger Chartier (1997: 12) "um texto existe apenas porque há um leitor para lhe atribuir significado";

3.4. cada vez que se lia um livro e que se partilhava a sua leitura recriava-se a sua história, ainda que de uma forma pessoal e recorrendo à imaginação. Muitas vezes a sensação era que, apenas, um livro dava lugar a tantos outros diferentes de acordo com o ponto de vista dos membros do clube, despertando quase sempre a vontade de reler determinada passagem porque não se reparou num detalhe tão visível aos olhos do(s) outro(s). Aliás, como diria Alberto Manguel (1998: 187), na obra *Uma história da leitura*, "para um texto se completar, o

escritor tem de se retirar, deixar de existir. [...] Só quando o escritor abandona o texto é que este ganha existência. [...] Toda a escrita está dependente da generosidade do leitor." Foi, ainda, possível perceber na maioria das sessões que ler em grupo facilita a compreensão do texto, na medida em que podem ser explicadas questões mais complexas, motiva para a (re)leitura da mesma obra e outras, contribuindo deste modo para o prolongamento do processo da leitura, uma vez que esta se estende para fora da relação entre o leitor e o livro. Apesar da leitura ser um ato solitário, a biblioteca pode ocupar um papel deveras importante no desenvolvimento de gostos literários e deve mostrar-se como uma alternativa à solidão do próprio ato (ARELLANO YANGUAS, 1995).

Porque se trata de um grupo com alguns características comuns, nomeadamente ao nível das habilitações literárias e faixa-etária dominante, parte-se do princípio de que estas vão condicionar a forma como o grupo faz as suas opções de leitura, reflete sobre o texto e expressa a sua opinião. Ao longo das sessões manifestaram gostos semelhantes no que diz respeito aos autores e obras que pretendem ler, embora quase sempre a sua opinião seja diferente, também em função dos valores e conhecimentos de cada um. Apesar das sessões já se revelarem ricas pela diversidade de opiniões emitidas poderiam resultar numa troca de opiniões muito mais interessante se o grupo apresentasse outras características ao nível da sua constituição, como por exemplo se existissem outros membros provenientes de outras culturas ou até mesmo pessoas com a 4ª classe. A este propósito, no artigo "Cultural reception and production: the social construction of meaning in book clubs", Childress e Friedkin (2012: 48) referem que:

"We allow that readers' social positions have some influence on what they bring into and draw out of texts. Such effects depend on the text and the setting of its readers. When cultural reception is filtered by small groups, the demographic compositions of the groups may be constrained by homophily, that is, the formation of contact networks among persons with the same demographic statuses on particular dimensions".

O facto de ser constituído na sua maioria por elementos do sexo feminino mantém algumas das características que estiveram na base do aparecimento dos clubes de leitura, pois quando começaram a surgir no início do séc. XIX, nos Estados Unidos, já o eram eminentemente femininos (EIRAS, 2010).

Apesar da divulgação levada a cabo, a maioria dos participantes tomou conhecimento através do contacto direto com a biblioteca e com outros participantes, o que vai ao encontro do efeito contagiante e multiplicador dos clubes de leitura, já referido anteriormente por Maria de Jesus Santiago Fernández (2010).

Optou-se sempre por recorrer ao empréstimo interbibliotecas, em vez de se selecionar títulos disponíveis no mercado, em parte porque as circunstâncias assim o obrigaram. Embora numa fase inicial, por uma ou duas vezes, se tivesse recorrido a uma livraria local para compra de títulos previamente escolhidos pelo grupo a preços acessíveis. Essa situação não se prolongou, devido à indisponibilidade da parte de algumas pessoas em continuar a comprar os livros.

Algumas das dificuldades estiveram relacionadas com a já mencionada ausência de recursos financeiros e também com a seleção das obras. Uma vez que eram solicitadas através do empréstimo interbibliotecas, procurou-se ter em conta alguns critérios como os seguintes:

3.5. a opinião das outras bibliotecas no que diz respeito aos títulos que suscitaram mais discussão;

3.6. autores galardoados com o Prémio Nobel da Literatura;

3.7. novos autores portugueses;

3.8. a originalidade do tema abordado.

No que diz respeito à seleção dos livros, a American Library Association (2013) recomenda o seguinte:

3.9. Não ler os livros favoritos dos leitores, de modo a não ferir suscetibilidades;

3.10. Misturar géneros;

3.11. Não explorar temas diversos (livros sobre culinária, viagens, literatura), só o fazer ocasionalmente;

3.12. Não escolher livros para o ano inteiro e apenas dois ou três de cada vez (um cronograma terá uma duração rígida, sem flexibilidade para adicionar outros trabalhos interessantes).

Devido ao facto de a biblioteca não possuir recursos financeiros nunca foi possível, mesmo que se quisesse, abordar os livros favoritos. Aliás, o objetivo foi precisamente dar a conhecer outros autores cuja obra fosse desconhecida para os leitores do clube, embora se possam aceitar algumas sugestões, ocasionalmente, e se for possível dar resposta. Quanto à mistura de géneros sempre se fez e com bons resultados, pois todos os membros do clube de leitura referem, nas sessões, que gostam desse tipo de abordagem. Optou-se pelo texto literário, portanto não se defraudaram expetativas porque as pessoas foram informadas sobre isso desde o início. Quanto ao ponto quatro nunca se escolheu livros para o ano inteiro, em parte devido ao facto, já apontado várias vezes, de a BMF estar dependente da disponibilidade dos outros clubes para lhe cederem os documentos, o que a impossibilitou de planear a longo prazo.

Apesar de numa fase inicial, existir um *blog* que partiu da iniciativa de um dos membros, o que é certo é que não resultou conforme seria o desejado, uma vez que a maioria dos participantes mantém alguma resistência à utilização das novas tecnologias. A maior parte utiliza apenas o email, e alguns nem utilizam nem esta nem outra ferramenta *online*. Assim, compreende-se o motivo por que caiu facilmente em desuso. No entanto, nos dias de hoje, surgem cada vez mais novos serviços sustentados em redes sociais (*Facebook, Twitter*, entre outras) e tecnologias da informação, no contexto da *web* 2.0, logo as bibliotecas não podem demitir-se de participarem ativamente sob pena de não atingirem outros públicos e novos utilizadores para os serviços tradicionais. Neste sentido, Seoane-García (2008: 403) sugere que os clubes de leitura *online* devem ser um apoio ao clube de leitura tradicional, já existente, e recomenda que a biblioteca esteja onde estão os seus utilizadores. A BMF, embora tivesse tido acesso a ferramentas gratuitas e ponderasse a hipótese de interagir numa rede social, procurando incentivar os membros do seu clube a aderir e participar, não pôde fazê-lo, pois existem

restrições que limitam a gestão de conteúdos pelos serviços. Sendo assim, esta realidade não segue a opinião de Manso-Rodríguez (2012: 405) quando refere que "implementar en el espacio virtual los clubs de lectura con la ayuda de las redes sociales, especialmente de *Facebook*, es una realidad que las bibliotecas tienen hoy al alcance de la mano". No entanto, estes novos serviços apresentam vantagens e esta alteração de paradigma, da cultura impressa para o digital, deve provocar uma mudança na forma de programar atividades de fomento da leitura (LOZANO, 2010).

O facto de o encontro decorrer sempre à primeira quinta-feira de cada mês, pelas 21 horas, contribuiu para fixar hábitos, criar uma rotina e fidelizar o grupo, o qual se identificou com o espaço da biblioteca. Partilho a opinião de Roger Chartier (1997: 14) quando sublinha que "é também necessário considerar que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos".

As temáticas que despertaram mais interesse foram as relacionadas com a atualidade, nomeadamente história universal (geral) e local, outras culturas e poesia. Blanca Calvo, no artigo "Receta para un club de lectura", refere que "La poesía se acepta de forma esporádica y como complemento en las reuniones: hay grupos a los que les gusta empezar leyendo un poema. Cada día lo selecciona una persona distinta y así se van divulgando distintos poetas".

Procurou-se encorajar os leitores a experimentarem novas opções de leitura, como por exemplo:

3.13. microcontos;

3.14. literatura infantojuvenil;

3.15. provérbios populares, lengalengas;

3.16. contos populares;

3.17. relatos de histórias inspiradas em factos reais.

Houve, no entanto, leituras de obras que resultaram de forma menos positiva:

3.17.1. *A Montanha Mágica*, de Thomas Mann;

3.17.2. *És o meu segredo*, de Tiago Rebelo;

3.17.3. *O passado que seremos*, de Inês Botelho.

Outras deram lugar a sessões muito ricas, em parte, no meu entender, devido à qualidade literária:

3.17.4. *Deixem passar o homem invisível*, de Rui Cardoso Martins;

3.17.5. *A insustentável leveza do ser*, de Milan Kundera;

3.17.6. *A um Deus desconhecido*, de John Steinbeck;

3.17.7. *O estrangeiro*, de Albert Camus;

3.17.8. *O caçador de tesouros*, de Jean-Marie Gustave Le Clézio.

E outras, ainda, que levaram a encontros com escritores ou os seus representantes:

3.17.9. *1613*, de Pedro Vasconcelos;

3.17.10. *Os Contos*, de Hans Christian Andersen.

Um dos princípios subjacentes foi a não obrigatoriedade de comparecer a todas as sessões, bem como o de não ler a obra na totalidade e até se fosse o caso de não falar do que se leu. No entanto, a nota dominante era reler, saltar páginas, amar/odiar certas personagens e ler em voz alta, direitos já consagrados como inalienáveis do leitor na obra *Como um romance*, de Daniel Pennac. Sendo assim, a leitura deve ser encarada como uma atividade voluntária que depende exclusivamente do leitor e do prazer que o ato lhe proporciona (FURTADO, 2000).

Partilho a opinião de que um dos fatores de sucesso de um clube de leitura está relacionado com a disponibilidade de as pessoas se envolverem nas discussões ao ponto de o fazerem através de exposições longas, ao mesmo tempo que pode constituir um desafio para o clube o facto de os membros diferirem nos seus conhecimentos literários (BEACH; YUSSEN, 2011: 122).

4. Considerações finais

Atingiu os objetivos que estiveram na base da sua implementação, pois esta atividade promoveu o livro e a leitura através do acesso a todas as obras abordadas nas sessões e também a biblioteca. Incutiu em alguns dos participantes hábitos de leitura, devido ao facto de esta atividade ter criado um espaço/tempo para a leitura que para alguns não existia. Por outro lado, a partilha de opiniões em grupo fomentou o espírito crítico e a criação de laços de afetividade/pertença entre o grupo. Promoveu a cultura através da leitura, uma vez que se recorreu sempre ao livro, o suporte material da cultura e do pensamento humano, ao longo dos séculos, cuja utilização importa continuar a insistir, numa época em que deixou de ser o único veículo de transmissão do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

ARELLANO YANGUAS, Villar - El club de lectores: un instrumento para socializar la lectura. In **Educacion y Biblioteca**. Salamanca. 1995, n º61, p. 57-58. ISSN 0214-7491.

AZEVEDO, Fernando - **Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas**. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho. 2006. ISBN 972-8952-01-5.

BEACH, Richard ; YUSSEN, Steven - Practices of productive adult book clubs. In **Journal of adolescent & adult literacy**. 2011, Vol. 55, nº2, p. 121-131.

BRITES, Andreia - Ler não é um acto solitário. In **Os meus livros**. Lisboa. 2009, n º75, p. 26-29.

CADÓRIO, Leonor - **O gosto pela leitura.** Lisboa: Livros Horizonte. 2001. ISBN 972--24-1136-5.

CHARTIER, Roger - **A ordem dos livros.** Lisboa: Vega. 1997. ISBN 972-699-537-X.

FURTADO, José Afonso - **Os livros e as leituras: novas ecologias da informação**. Lisboa: Livros & Leituras. 2000. ISBN 972-8483-21-X.

MANGUEL, A. - **Uma história da leitura.** Lisboa: Editorial Presença. 1998. ISBN 972-23-2339-3.

NUNES, Henrique Barreto - **Da biblioteca ao leitor: estudos sobre a leitura pública em Portugal**. Braga: Autores de Braga. 1998. ISBN 972-8026-23-2.

PENNAC, Daniel - **Como um romance**. Porto: Edições Asa. 2002. ISBN 972-41--1200-4.

PEONZA - **El rumor de la lectura.** Madrid: Anaya. Colec. La sombra de la palabra. 2001. ISBN 84-667-1310-7.

REIS, Luciana - ***Leituras em boa companhia***. *Visão*. Lisboa. nº 1144, 2015, p. 84-86.

SANTIAGO FERNÁNDEZ, Maria Jesus - Clubes de leitura em Espanha: sua trajectória e dinâmica na Biblioteca Pública do Estado em Cáceres. In CALIXTO, José António (ed.) **Para além da Branca de Neve: bibliotecas, educação e literacia da informação**. s.l.: Edições Colibri. 2010. Col. Biblioteca Estudos & Colóquios, nº19, p.163-174. ISBN 978-972-772-948-7.

SILVA, Joaquim Jorge Moreira da - Grupos de leitura em espaço público: um estudo comparado. In CALIXTO, José António (ed.) **Bibliotecas para a vida II: bibliotecas e leitura**. Lisboa: Edições Colibri/CIDEHUS/UE/Biblioteca Pública de Évora. 2010. p. 105-119. ISBN 978-972-772-949-4.

VAN RIEL, Rachel; FOWLER, Oliver - **Opening the book: finding a good read**. London: Opening the book. 2006. ISBN 0907734472.

DOCUMENTOS ELETRÓNICOS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION - **Book discussions groups** [Em linha]. 2013. [Consult. 08/04/2013]. Disponível na www:<URL:http://www.ala.org/tools/book-discussion-groups#leading a book>.

CALVO, Blanca - **Receta para un club de lectura** [Em linha]. [Consult. 14/05/2012]. Disponível na www:<URL:http://www.tragalibros.org/receta.pdf>.

CHILDRESS, C. Clayton; FRIEDKIN, Noah E. - Cultural reception and production: the social construction of meaning in book clubs. In **American Sociological Review** [Em linha]. 2012. Vol.77, nº1, p. 45-68. [Consult. 13/04/13]. Disponível na www: <URL:http://asr.sagepub.com/content/77/1/45.full.pdf+html>.

EIRAS, Bruno Duarte - Ler, ouvir e falar : a experiência dos grupos de leitores nas Bibliotecas Municipais de Oeiras. In **Políticas de Informação na Sociedade em Rede. Actas do X Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas** [Em linha]. Lisboa: BAD. 2010 [Consult. 15/04/2013]. Disponível na www: <URL:http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/issue/view/11>.

LOZANO, Roser - El fomento de la lectura en la biblioteca pública 2.0: una apuesta por la innovación y el riesgo. In **Anuario ThinkEPI** [Em linha]. 2010, p. 87-90. [Consult. 15/04/2013].

Disponível na www:<URL:http://www.thinkepi.net/el-fomento-de-la-lectura-en-la-biblioteca-publica-20-una-apuesta-por-la-innovacion-y-el-riesgo>.

MANSO-RODRÍGUEZ, Ramón-Alberto - Bibliotecas, fomento de la lectura y redes sociales: convirtamos amigos en lectores. In **El profesional de la información** [Em linha]. 2012, Vol. 21, nº4, p. 401-405. [Consult. 15/04/13]. Disponível na www:<URL:http://dx.doi.org/10.31457epi.2012.jul.12>.

PROLE, António - A experiência das comunidades de leitores em Portugal: da literatura à vida, da vida à literatura. In **Fiesta internacional de la literatura. Trobada entre clubs de lectura de ciutats potugueses.** [Em linha]. Barcelona. 2004, p. 1-11. [Consult. 14/05/2012]. Disponível na www:<URL:http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_comunidades_a_C.pdf>.

SEOANE-GARCÍA, Catuxa - **A chegada da web social aos clubs de lectura** [Em linha]. 2008 [Consult. 15/04/13]. Disponível em www: <URL:http://www.slideshare.net/catuxa/la-web-social-en-un-club-de-lectura-presentation>.

WALWYN, Olívia ; ROWLEY, Jennifer - The value of therapeutic reading groups organized by public libraries. In **Library & Information Science Research** [Em linha]. 2011, Vol. 33, p. 302-312. [Consult. 21/02/2012]. Disponível na www:<URL:http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740818811000648>.

A BELEZA DAS COISAS IMPERFEITAS: PRÁTICAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA EM BIBLIOTECAS PÚBLICAS

Vera Maria da Silva

Bibliotecária e doutoranda em Ciências da Informação e da Documentação
Universidade de Évora, Departamento de História, CIDEHUS
This work is financed by national funds by FCT - Foundation for Science and Technology
under the project UID/HIS/00057/2013
vmjduartedasilva@gmail.com

A Beleza das Coisas Imperfeitas: práticas para a Promoção da Leitura em Bibliotecas Públicas

Vera Maria da Silva

Historial do artigo:

Recebido a 09 de dezembro de 2015

Revisto a 14 de dezembro de 2015

Aceite a 16 de dezembro de 2015

Este texto não obedece ao acordo ortográfico aprovado em 2009

RESUMO

Divulgam-se alguns resultados preliminares do projecto de investigação que estamos a desenvolver na Universidade de Évora, "Práticas de promoção da leitura nas bibliotecas públicas municipais da Área Metropolitana de Lisboa" (AML), que tem por finalidade contribuir para o conhecimento dos contornos objectivos do que são e como se processam as práticas de promoção da leitura (PPL) em bibliotecas portuguesas. Será pertinente a partilha de dados e informação já reunida sobre esta realidade na 2ª edição da *Vade-mécum*, subordinada à temática "Bibliotecas, leitura, património: práticas educativas". Apresentaremos o que apurámos sobre as práticas concretas desenvolvidas nas bibliotecas deste território, os seus objectivos, destinatários, métodos que utilizaram e o modelo de promoção da leitura que as enquadrou.

Palavras-chave: Bibliotecas Públicas; Pesquisa Qualitativa; Promoção da Leitura; Promoção da Literacia.

ABSTRACT

We hereby disclose some of the preliminary findings of the investigation that we are developing at the University of Évora, "Reading promotion practices in the public municipal libraries of the metropolitan area of Lisbon" (AML), whose purpose is to contribute to the growth of knowledge of how to promote practices of public reading (PPL) and what they are in Portuguese public libraries (BP). Information and data sharing of that we have gathered about this subject will be pertinent in *Ângulo-Repositório Didáctico*, under the theme of "Educational practices in Portuguese Libraries". Therefore we will submit our preliminary findings about specific practices developed in the libraries within this territory, its goals, recipients, methods, and the model that frame reading promoting practices.

Key-words: Public libraries; Qualitative Research; Promotion of Reading; Literacy Promotion.

1. O panorama e as opções metodológicas da investigação

1.1. O contexto

Na sua missão e objectivos as bibliotecas dão continuidade à sua tradicional dimensão educativa. Esta cruza-se com necessidades das pessoas de competências de leitura e múltiplas literacias(1) ajustadas ao mundo contemporâneo. As directrizes da IFLA afirmam que existe *"uma grande variedade de formas através das quais a biblioteca pública pode apoiar a educação, quer formal, quer informal. O modo de alcançar este objectivo irá depender do contexto local e do nível de recursos disponíveis"* (KOONTZ; GUBBIN, 2010: 14) e, cremos, da visão que move as bibliotecas sobre o seu papel na sociedade.

Em Portugal, a acção social e educativa das bibliotecas públicas pode ser relevante perante o quadro nacional da leitura. O nível de escolaridade da maioria da população adulta ainda é escasso. Uma pesquisa internacional datada de 2000(2) confirmou os dados do estudo nacional sobre literacia(3). Este constatou que 72,4% da população portuguesa entre os 16 e os 64 anos estava abaixo do nível 3 de literacia, o nível mínimo de capacitação para usar competências de leitura, escrita e cálculo. Apenas 12,7% dos portugueses atingia esse nível e 7,9% alcançava o nível 4, o de superiores competências de literacia. É certo que já passaram vinte anos, e que os valores da alfabetização(4), qualificação académica e literácita progrediram positivamente; mas não poderemos esquecer que essas pessoas, as que estarão entre nós, terão entre 36-84 anos(5), podendo supor-se que parte significativa da população adulta permaneça com baixos níveis de literacia.

Se as jovens gerações estão praticamente libertas do analfabetismo, e nunca na história humana se leu tanto como actualmente, isso não significa que a maioria dos leitores jovens e jovens adultos sejam leitores competentes. Confrontamo-nos com fenómenos de baixa literacia e de *aliteracia* (os que sabendo ler não o fazem). Nos estudos de avaliação internacional da literacia (PISA 2001, 2003 e 2006), os resultados médios dos alunos portugueses foram inferiores aos obtidos em média no espaço da OCDE. Estudos intercalares dão conta de positivas melhorias, mas ainda longe dos patamares superiores. Tal tem impactos sociais, como se evidência no estudo *A dimensão económica da literacia em Portugal* (6), uma realidade que, num contexto social em permanente mudança, requer continuada actualização informativa e formativa e limita uma correspondência directa entre níveis de instrução das pessoas e níveis efectivos de literacia.

Perante este quadro, a promoção da leitura, literacias e acréscimo de leitores competentes são uma necessidade social particularmente relevante. Importa, por isso, conhecer também o trabalho que as bibliotecas públicas portuguesas estão a desenvolver para a promoção da leitura, o que o estudo referencial de Soares das Neves e Maria João Lima (NEVES; LIMA, 2009) considera ser uma actividade que deve assentar em práticas inequívocas para elevar níveis de compreensão e reflexão leitora, contribuir para ampliar uma educação integral, permanente e participada dos indivíduos e que os equacione de forma activa nas actividades para ampliação da sua informação(7) e base de conhecimentos(8).

1.2. A investigação

A investigação sobre práticas de promoção da leitura(9) resultou do nosso interesse profissional e da importância social do tema. Confirmámos na revisão da literatura que não existem estudos qualitativos sobre o assunto que elucidem como, efectivamente, as bibliotecas públicas (BP) promovem a leitura. Os estudos existentes são marcos relevantes mas insuficientes para conhecermos esta realidade. Limitam-se a quantificar ocorrências e tipologias gerais de práticas sem as caracterizar. Colocámos a hipótese de minorar esta lacuna de conhecimento respondendo à questão: *o que são e como se processam as praticas de promoção da leitura nas bibliotecas públicas da área metropolitana de Lisboa?* Traçámos como objectivos identificar o conceito existente nas BP sobre promoção da leitura (PL), práticas que desenvolvem, o que as inspira, o que visam com elas, que modelo e metodologia as sustenta, como são operacionalizadas e mediadas, que papel dão aos participantes, como são avaliadas, que adjuvantes e oponentes as enformam e que perspectivas têm os bibliotecários para a qualificação e desenvolvimento de PPL no futuro próximo.

Para recolher informação que respondesse às nossas questões optámos por um marco de investigação diferente dos anteriores estudos extensivos. Escolhemos uma metodologia mista, mas com forte enfoque qualitativo. Iríamos ouvir as pessoas responsáveis pelas BP e/ou pelas suas práticas de promoção da leitura usando a técnica de inquérito por entrevista. Cremos que esta tem maior potencialidade de acrescentar conhecimento à realidade do que são as práticas oferecidas nas BP.

A nossa amostra foi formada pelas dezoito bibliotecas da AML, constituindo cada uma (com seus eventuais pólos, *bibliobus* e outros espaços de desenvolvimento de PPL) uma *unidade de registo*. Esta serviu-nos, numa primeira fase, para lançar a informação recolhida e codificá-la para identificar e preservar o anonimato das fontes.

A recolha de informação no trabalho de campo ocorreu a partir do segundo trimestre de 2014 e envolveu a realização, com base num guião, de entrevistas presenciais gravadas. No final foi solicitado o preenchimento e posterior devolução de um questionário complementar e de materiais documentais que pudessem constituir-se como evidências das diferentes práticas realizadas, para submeter a tratamento e análise. Numa segunda fase transcrevemos as entrevistas. Actualmente estamos a organizar os dados em *unidades de análise* por dimensões, categorias e indicadores para, depois de tratados, extrairmos conclusões que nos permitam caracterizar a situação da promoção da leitura nas bibliotecas da AML entre 2009-2013, o período em análise.

Este arco temporal pareceu-nos adequado para obter informação sobre a promoção da leitura no presente (2013) e enquadrar práticas recentes (2009-2012), com ou sem continuidade, consideradas relevantes pelos entrevistados. Cinco anos assegurariam distância em relação a práticas casuísticas ou incaracterísticas ocorridas no *tempo curto.* Oferecer-nos-ia, por um lado, duração suficiente para analisarmos com consistência o fenómeno das PPL no quadro de desenvolvimento de políticas bibliotecárias e municipais de promoção da leitura e, por outro, oportunidade de contornar eventuais emergências avulsas ou rupturas provocadas por mudanças ocorridas nas bibliotecas ou por diferentes programas das novas administrações eleitas.

2. Resultados preliminares

Neste artigo centramo-nos na informação recolhida e dados já tratados relativos à dimensão *caracterização das práticas de promoção da leitura,* baseando-nos nas que foram recenseadas nas entrevistas. Apresentamos esses dados e informação organizados em *categorias* (objectivos, grupo-alvo, recursos metodológicos, tipo de leitura promovida, recursos instrumentais privilegiados, espaços focalizados, nível de articulação das PPL) e *indicadores* estabelecidos com base nas designações utilizadas pelos entrevistados(10).

A dimensão *caracterização das práticas de promoção da leitura* sustenta-se no levantamento efectuado sobre as *três práticas* que, do total das desenvolvidas, os entrevistados atribuíram maior relevância para a promoção da leitura em 2013 e nas outras três que destacaram das realizadas entre 2009-2012. Abaixo, apresenta-se o excerto do guião de entrevista usado para a recolha dos resultados preliminares que aqui divulgamos (vd. Figura 1.).

2. Das PPL desenvolvidas em **2013** quais as três que destacaria?

1 _____ Visava_____

2 _____ Visava_____

3 _____ Visava_____

2.1 A que outras anteriores PPL, desenvolvidas até há 4 anos (de **2009 a 2012**), daria particular destaque?

1 _____ Visava_____ __/__/__

2 _____ Visava_____ __/__/__

3 _____ Visava_____ __/__/__

2.3 Que métodos/processos enquadraram a generalidade das PPL desenvolvidas entre 2009-2013?

_____

_____

2.3.1 Quer fundamentar as razões para ter considerado esses métodos/processos? Sim ☐ ↓ **Não** ☐

_____

_____

2.3.2 Que estratégias de abordagem foram desenvolvidas junto dos participantes às PPL referidas em 2. e 2.1?

_____

_____

Figura 1. Excerto do guião de entrevista. **Fonte:** a Autora.

Das práticas de promoção da leitura (PPL) realizadas, referenciámos as 108 destacadas pelos entrevistados (18 bibliotecas x 3 PPL = 54 PPL; 54 X 2 períodos de tempo = 108, sendo que 21 delas (19,44%) corresponderam a PPL reiteradas). A amostra fundamentou as reincidências de preferência (cerca de 1/5) em dois motivos que, disseram, se complementavam: serem PPL de continuidade e/ou terem tido especial receptividade junto dos públicos destinatários.

2.1. Categoria "Objectivos"

Para as 108 PPL destacadas foi indicada uma média de três objectivos por PPL (vd. Quadro 1). Os objectivos predominantes são: *divulgação da leitura textual impressa* (29,94%), *disponibilização de uma actividade de animação cultural* (14,67%) e *promoção de literacias específicas* (16,46%).

Objectivos	LT	CL	SO	LE	PB	PL	PA	AC	EN	CE	OR	PI
2013	**52**	**19**	**7**	**29**	**5**	**14**	**5**	**25**	**4**	**4**	**4**	**4**
% / 54 PPL	96, 29	35,18	12,96	53,70	9,25	25,92	9,25	46,29	7,40	7,40	7,40	7,40
% / 172 Respostas	30,23	11,04	4,06	16,86	2,90	8,13	2,90	14,53	2,32	2,32	2,32	2,32
2009-2012	**48**	**13**	**8**	**26**	**7**	**13**	**10**	**24**	**2**	**6**	**3**	**2**
% / 54 PPL	88,88	24,07	14,81	48,14	12,96	24,07	18,51	44,44	3,70	11,11	5,55	3,70
% / 162 Respostas	29,62	8,02	4,93	16,04	4,32	8,02	6,17	14,81	1,23	3,70	1,85	1,23
TOTAL 2009-2013	**100**	**32**	**15**	**55**	**12**	**27**	**15**	**49**	**6**	**10**	**7**	**6**
% / 108 PPL	**92,59**	**29,62**	**13,88**	**50,92**	**11,11**	**25**	**13,88**	**45,37**	**5,55**	**9,25**	**6,48**	**5,55**
% / 334 Respostas	**29,94**	**9,58**	**4,49**	**16,46**	**3,59**	**8,08**	**4,49**	**14,67**	**1,79**	**2,99**	**2,09**	**1,79**

Categoria *objectivos das práticas destacadas* (indicadores: divulgação da leitura textual, ampliação de competências de leitura, sociabilização em torno de PPL, promoção de literacias específicas, promoção da biblioteca, promoção do livro, promoção de acessibilidade aos recursos, disponibilização de uma actividade de animação cultural, disponibilização de uma actividade de entretenimento, promoção de competências de escrita, promoção de competências de oralidade, promoção competências de audição, promoção da imaginação).

Quadro 1. Objectivos e indicadores das PPL destacadas. **Fonte:** a Autora.

O objectivo de promoção da *leitura textual* (LT) é o mais valorizado pelos entrevistados. Centram-na no texto impresso e a generalidade das PPL foram desenvolvidas em torno de obras de ficção que surgem, também, directa ou lateralmente associadas à maioria das actividades e objectivos das outras PPL. Com a leitura textual os entrevistados procuram fomentar o acréscimo de leituras e incutir o gosto por ela(11). Projectaram nesta escolha a convicção que a criação e consolidação de leitores e o aumento competências de leitura estão associadas à quantidade de livros que as pessoas lêem e a emoções e atitudes que o texto literário lhes proporciona. A valorização desta escolha pode reflectir-se também na percentagem atingida pelo objectivo *promoção do livro* (PL: 8,08%), o que, se adicionado ao objectivo de divulgação da leitura textual (LT: 29,94%), elevaria para 38,02% o valor de *promoção da leitura entendida como divulgação da leitura a partir do livro impresso*.

Do total das 108 PPL destacadas, os entrevistados consideram que 70 delas (64,81%) promovem *competências de leitura em diversas literacias* (vd. Quadro 2.). Na sua maioria são operacionalizadas com base em textos de ficção que são tomados pelos entrevistados como pretexto para abordagem de literacias específicas. Estas são desenvolvidas particularmente junto dos públicos bebés e crianças (caso de 42 PPL). Práticas com objectivos de ampliar *competências de leitura em literacias específicas* (9,58%) visaram frequentemente mais de uma literacia (caso de *O que os números contam,* que envolveu literacia matemática e ambiental). Reportando-nos a 2013, regista-se um aumento de 16 ocorrências, o que indica (em relação ao total das 54 PPL destacadas nesse ano) que 79,62% delas visavam o acréscimo de competências leitoras, contra 50% no periodo anterior (um crescimento absoluto de 29,62%). Se compararmos o crescimento relativo do indicador *promoção de literacias específicas*, verificou-se em 2013 um aumento de 62% de PPL que visavam esse objectivo.

Literacias visadas	Competências a desenvolver	2013	2009 2012	Total
Literacia de informação	Saber pesquisar, seleccionar e usar informação	2		2
Literacia digital	Conhecer e usar adequadamente os meios e conteúdos digitais	4	1	5
Literacia emergente	Explorar capacidades sensoriais de leitura precoce para futura aprendizagem formal da leitura e da escrita	10	5	15
Literacia social	Compreender os normativos e valores de um dado contexto social para o desenvolvimento crítico e informado de comportamentos	1		1
Literacia em poesia	Conhecer códigos de expressão e abordagem ao conteúdo poético e sua fruição	3	2	5
Literacia musical	Conhecer e relacionar códigos, técnicas e sentidos da linguagem de combinação e expressão de sons e ritmos organizados num período de tempo.	-	1	1
Literacia teatral	Conhecer e usufruir códigos de abordagem a conteúdos, contextos e produção de arte dramática	1	1	2
Literacia cultural oral	Conhecer conteúdos patrimoniais orais e saberes práticos da tradição cultural material e simbólica transmitida vocalmente	6	3	9
Literacia histórica	Conhecer e interpretar fundamentada e criticamente o passado para a construção de uma consciência social da história dos colectivos humanos	1		1
Literacia cultural	Adquirir informação e conhecimento sobre modelos e convenções culturais e ter sobre eles uma reflexão consciente	-	1	1
Literacia visual	Conhecer e relacionar códigos de expressão e abordagem a conteúdos visuais, sua fruição e produção	5	1	6
Literacia auditiva	Explorar o universo sonoro e a memória auditiva verbal para ampliar informação sobre a língua e as diversas linguagens de comunicação		1	1
Literacia da escrita	Conhecer e compreender o vocabulário, estruturas morfológico-sintáticas e saber usar a linguagem escrita	1	4	5
Literacia matemática	Usar conhecimentos matemáticos para formular, representar e resolver problemas, operações e formular relações apropriadas	1		1
Literacia financeira	Saber gerir o dinheiro usando um julgamento informado nas decisões de investimentos e conhecer ferramentas financeiras do quotidiano	1		1
Literacia crítica	Pensar e projectar um pensamento crítico informado e fundamentado	3		3
Literacia mediática	Analisar fontes informativas e conteúdos de informação veiculados pelos media para construir pontos de vista críticos informados e se necessário alternativos	1	1	2
Literacia em saúde	Compreender e usar informação para manter a saúde, tomar decisões responsáveis e saber como aceder a cuidados de saúde	1	1	2
Literacia ambiental	Identificar e relacionar factores que potenciam desequilíbrios ambientais e desenvolver comportamentos pró-ambientais.	1	2	3
Literacia científica	Usar conhecimento científico para retirar conclusões baseadas em evidências		1	1
Transliteracias	*Promover a leitura e a escrita numa variedade de plataformas, usando diversos recursos comunicacionais com base numa ou várias literacias*	2	2	4
Total		43	27	70

Quadro 2. Literacias visadas nas PPL e competências a desenvolver. **Fonte**: a Autora.

O terceiro objectivo mais valorizado (rever Quadro 1.), *promover actividades de animação cultural,* enquadrou-se, em várias bibliotecas, no conceito de *animação sociocultural*(12). Coexistiu um amplo entendimento e exploração da diversidade do conceito: "dar vida" a uma prática; valorizá-la com mediação, abordagem lúdica e/ou de entretenimento(13); relacionar a prática com realidades e necessidades locais para o desenvolvimento da comunidade. Em algumas bibliotecas verificaram-se efeitos de reprodutividade nas PPL, casos da criação de *comunidades de leitores* autónomas(14); de pessoas que começaram a escrever nessas

comunidades e a editar; a criarem hortas comunitárias (a partir da literacia patrimonial oral), o que se enquadra na tendência emergente das *green libraries*(15). Ocorreram dinâmicas sociais geradas por colaborações das bibliotecas com o exterior e de pessoas da comunidade com a biblioteca. Estas, voluntariamente, disponibilizaram-se para transmitir ensinamentos e experiências(16). Registaram-se contributos graciosos de profissionais especializados e de criadores relacionados com a comunidade local e por ela *conquistados*(17). O reforço da coesão social poderá justificar o valor relativo (4,49%) do objectivo *sociabilização* (SO).

Dentro da finalidade de animação sociocultural, que se pode cruzar com intervenção social, alguns autores (PROLE, 2008; SILVA, 2011) alertam para que, independentemente do interesse social de práticas de animação(18), culturais(19) de lazer(20), de promoção do livro (8,08%) e da biblioteca (3,59%), importa não confundir estas actividades com *promoção da leitura* (vd. p. 2), ainda que elas possam ter um papel adjuvante(21) e eficácia contributiva em diversas dimensões para essa finalidade(22).

O resultado alcançado pelo objectivo de entender a promoção da leitura como *promoção de acessibilidade aos recursos* (PA: 4,49%) foi fundamentado com a necessidade de resolver problemas de leitura nas comunidades decorrentes de realidades históricas e sociais. Os entrevistados focalizaram no acesso físico ao livro(23) o problema de *acesso aos recursos.* Um caso em que se destacou o objectivo *promoção da biblioteca,* um recurso social local, revelou-se atípico e invulgar. Foi expressamente indicada a finalidade de promover o acesso e a *apropriação do espaço* da biblioteca pela comunidade conferindo aos leitores autonomia no seu uso. O entrevistado fez questão de sublinhar que o seu objectivo não era atrair, seduzir público para ir à biblioteca e constar nas estatísticas.

O gráfico de resultados dos objectivos (vd. Gráfico 1.) resume e evidencia visualmente o destaque relativo, dado pelos entrevistados, aos diversos objectivos que elegeram nas PPL que desenvolveram.

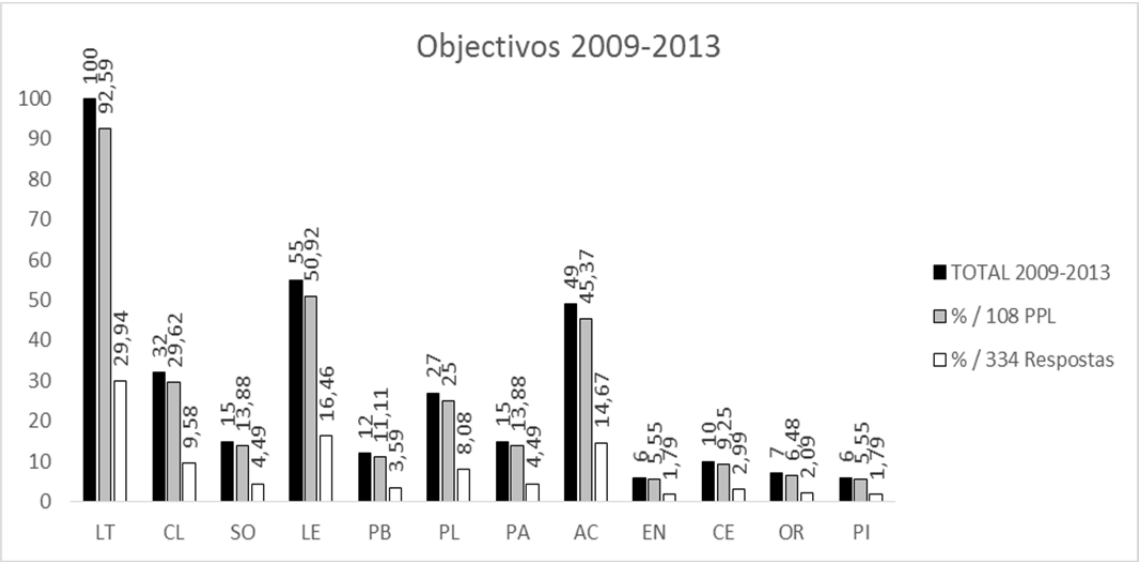


Gráfico 1. Objectivos visados pelas PPL. **Fonte:** a Autora.

2.2. Categoria "Grupo-alvo"

Quando se procurou saber a quem se destinavam as PPL desenvolvidas (vd. Quadro 3.), a *idade* emergiu como factor diferenciador, pelo que elas não visaram outros segmentos específicos de destinatários à excepção do grupo *público familiar*. Os entrevistados não consideraram outros públicos-alvo com interesses e/ou necessidades específicas dentro dos escalões etários a que destinaram as PPL. Algumas das práticas destacadas visavam públicos etários transversais (PG: 9,30%).

Grupo alvo	BB	CR	JV	JA	AD	ID	PG	FM
2013	**15**	**33**	**12**	**3**	**12**	**7**	**4**	**9**
% / 54 PPL	27,77	61,11	22,22	5,55	22,22	12,96	7,40	16,66
% / 95 Respostas	15,78	34,73	12,63	3,15	12,63	7,36	4,21	9,47
2009-2012	**9**	**25**	**7**	**5**	**8**	**5**	**12**	**6**
% / 54 PPL	16,66	46,29	12,96	9,25	14,81	9,25	22,22	11,11
% / 77 Respostas	11,68	32,46	9,09	6,49	10,38	6,49	15,58	7,79
TOTAL 2009-2013	**24**	**58**	**19**	**8**	**20**	**12**	**16**	**15**
% / 108 PPL	**22,22**	**53,70**	**17,59**	**7,40**	**18,05**	**11,11**	**14,81**	**13,88**
% / 172 Respostas	**13,95**	**33,72**	**11,04**	**4,65**	**11,62**	**6,97**	**9,30**	**8,72**

Categoria *grupo alvo das práticas destacadas* (indicadores: bebés, crianças, jovens, jovens adultos, adultos, idosos, público geral, famílias).

Quadro 3. Grupos-alvo das PPL desenvolvidas. **Fonte:** a Autora.

No público-alvo das PPL predominam os grupos *crianças* (33,72%) e *bebés* (13,95%). Se considerarmos o público *famílias* (FM: 8,72%), e as PPL previstas para este grupo são projectos informativos e de literacia emergente(24) que envolvem os bebés (0-3 ou 4 anos), mesmo não integrando o valor do indicador *público geral*, conclui-se que, directa ou complementarmente, 56,39% das PPL focalizaram-se nos públicos *bebés e crianças* (vd. Gráfico 2.).

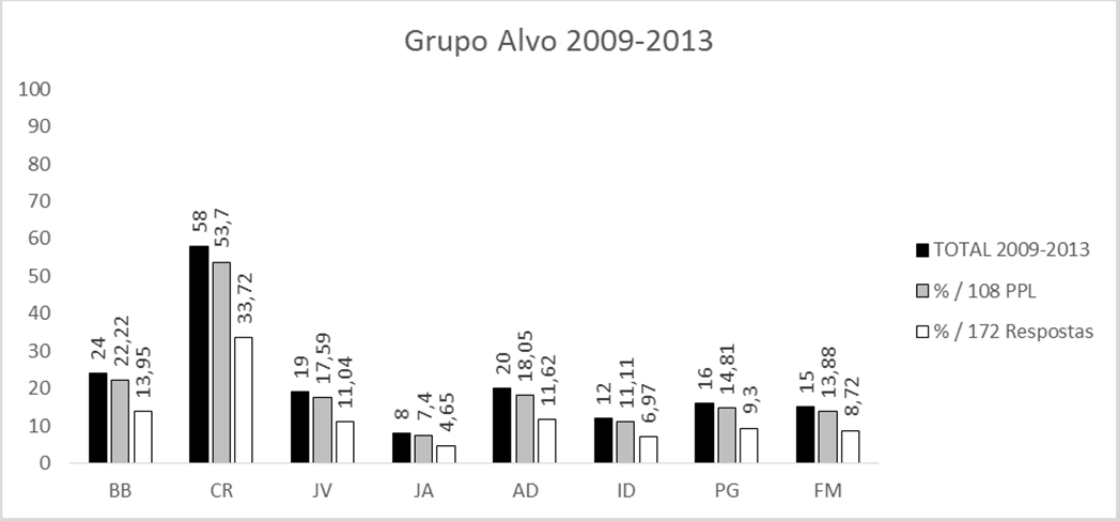


Gráfico 2. Grupo-alvo das PPL. **Fonte:** a Autora.

Seguem-se os grupos-alvo *adultos* e *idosos* e *jovens* (12-17 anos). Referiram-nos que os jovens eram um "público difícil", tidos por sujeitos imprevisíveis, algo que é do conhecimento empírico de todas as bibliotecas(25). Todavia jovens e jovens adultos são imprescindíveis numa sociedade em rápida transformação, ainda que representem um desafio que envolve equacionar necessidade específicas de ofertas e de estratégias de abordagem(26). Ressalta o grupo *jovens adultos* (18-30) como sendo o mais restrito nas PPL destacadas. Verificou-se nas diversas PPL que cobriam diversos escalões etários que elas envolviam ofertas específicas para diferentes idades. A *checklist* desta categoria (vd. Checklist 1) é visualmente impressiva desse fenómeno e da concentração de ofertas de PPL nos públicos bebés e crianças (BB, CR).

Grupo alvo das PPL destacadas								
PPL 2013	BB	CR	JV	JA	AD	ID	PG	FM
		√	√					
			√	√	√	√		
		√	√					
					√	√		
		√						
		√	√					
	√							√
		√						
		√					√	
			√					
			√	√	√			
					√			
		√						
		√						
						√		
		√						
	√	√	√					
	√							
		√						√
						√		
	√	√						
	√	√	√					
		√						
	√	√	√					
		√						√
		√						
		√						
	√	√						
		√						
	√	√						
	√							√
		√						
		√						√
	√	√						
							√	
						√		
					√			
					√			
		√						√
					√	√		
	√	√						
		√						
					√			
					√			
							√	
		√	√	√	√			
					√	√		
		√	√				√	
		√	√					√
	√	√						
					√			√
	√	√						
	√	√						
	√							√
Total	15	33	12	3	12	7	4	9

Checklist 1. Distribuição do público visado pelas PPL. Filtrou-se a designação das PPL para preservar o anonimato dos dados.
Fonte: a Autora.

2.3. Categoria "Recursos metodológicos"

A *leitura textual* (30,15%), *envolvimento activo dos participantes*(27), (23,49%), *actividades formativas e educativas*(28), (10,47%), foram apontados como os recursos metodológicos mais aplicados (vd. Quadro 4). Nesta categoria constataram-se preocupações em mobilizar a *comunidade* como entidade social colectiva – e não apenas a participação dos indivíduos como *sujeitos singulares* – uma escolha que surge especialmente associada (bem como a promoção da literacia cultural oral) a bibliotecas da AML localizadas em territórios da periferia rural ou de transição.

Recursos metodológicos	LT	EA	PC	CP	EX	CE	CL	AI	AF	LD	AL	PX
2013	**48**	**33**	**13**	**1**	**5**	**6**	**4**	**10**	**17**	**11**	**11**	**-**
% / 54 PPL	88,88	61,11	24,07	1,85	9,25	11,11	7,40	18,51	31,48	20,37	20,37	-
% / 159 Respostas	30,18	20,75	8,17	0,62	3,14	3,77	2,51	6,28	10,69	6,91	6,91	-
2009-2012	**47**	**41**	**5**	**-**	**7**	**6**	**6**	**5**	**16**	**6**	**15**	**2**
% / 54 PPL	87,03	75,92	9,25	-	12,96	11,11	11,11	9,25	29,62	11,11	27,77	3,70
% / 156 Respostas	30,12	26,28	3,20	-	4,48	3,84	3,84	3,20	10,25	3,84	9,61	1,28
TOTAL 2009-2013	**95**	**74**	**18**	**1**	**12**	**12**	**10**	**15**	**33**	**17**	**26**	**2**
% / 108 PPL	**87,96**	**68,51**	**16,66**	**0,92**	**11,11**	**11,11**	**9,25**	**13,88**	**30,55**	**15,74**	**24,07**	**1,85**
% / 315 Respostas	**30,15**	**23,49**	**5,71**	**0,31**	**3,80**	**3,80**	**3,17**	**4,76**	**10,47**	**5,39**	**8,25**	**0,63**

Categoria *recursos metodológicos* que enquadram as PPL destacadas (indicadores: leitura textual, envolvimento activo dos participantes, produção de conteúdos, concursos e prémios, exposições, conferências encontros, comunidade de leitores, actividade informativa, actividade formativa educativa, actividade lúdica, actividade de animação de leitura (atelier de leitura, contadores de histórias, actividades complementares), proximidade ao livro e ao autor (bienais e leitura ao domicílio)

Quadro 4. Recursos metodológicos. **Fonte:** a Autora.

Na identificação e inventariação de recursos metodológicos mobilizados para as 87 PPL singulares destacadas (reveja-se Quadro 2.), a maioria dos entrevistados não enfatizou princípios metodológicos e teóricos no enquadramento das PPL (vd. Gráfico 3.). Nessa questão optaram por enunciar tipologias e/ou acções presentes nas práticas desenvolvidas(29). Na generalidade da amostra não emergiram particularmente perspectivas metodológicas de planificação e operacionalização das PPL que – perante o conjunto de recursos, possibilidades, técnicas e instrumentos disponíveis – evidenciassem uma gestão de relações metodológicas articuladas entre conceitos e recursos para atingir os objectivos. Não se aferiu especial articulação teórica em sustentar os objectivos concretos de promoção da leitura numa lógica de metodologias de estratégias de abordagem(30). No seu discurso os entrevistados não aprofundaram processos e sequência das acções, fundamentação de selecção das ofertas de PPL, uso de recursos e equipamentos, integração e exploração de suportes físicos e digitais, metodologias de desenho e de comunicação ajustadas às práticas concretas e relacionadas com os públicos visados(31).

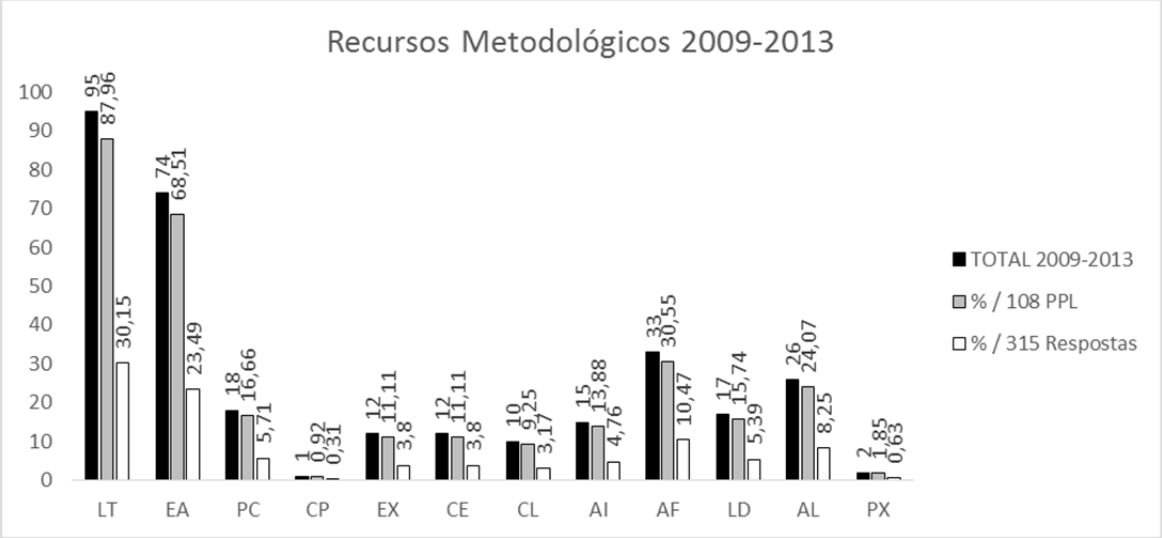


Gráfico 3. Recursos metodológicos referidos. **Fonte:** a Autora.

2.4. Categoria "Tipo de leitura promovida"

As tipologias de leitura mais destacadas nas PPL (vd. Quadro 5) foram a *leitura auditiva* (39,59%), a *leitura individual* (22,33%) e a *leitura partilhada* (18,27%) (32).

Tipo de leitura	LA	LP	LI	VA	LD	CT	LV
2013	**40**	**17**	**17**	**3**	**4**	**8**	**8**
% / 54 PPL	74,07	31,48	31,48	5,55	7,40	14,81	14,81
% / 97 Respostas	41,23	17,52	17,52	3,09	4,12	8,24	8,24
2009-2012	**38**	**19**	**27**	**2**	**1**	**8**	**5**
% / 54 PPL	70,37	35,18	50	3,70	1,85	14,81	9,25
% / 100 Respostas	38	19	27	2	1	8	5
TOTAL 2009-2013	**78**	**36**	**44**	**5**	**5**	**16**	**13**
% / 108 PPL	**72,22**	**33,33**	**40,74**	**4,62**	**4,62**	**14,81**	**12,03**
% / 197 Respostas	**39,59**	**18,27**	**22,33**	**2,53**	**2,53**	**8,12**	**6,59**

Categoria *tipo de leitura promovida* (indicadores: leitura auditiva, leitura partilhada, leitura individual, leitura em voz alta, leitura digital, leitura contextual, leitura visual)

Quadro 5. Tipologia de leitura promovida. **Fonte:** a Autora.

Apesar destas três leituras poderem ser desenvolvidas sobre diversos suportes, elas centraram-se esmagadoramente no livro impresso (80,19%) e na ficção. Entre 2009-2013 o tipo de leitura promovida permaneceu sem grande variação, excepto no decréscimo significativo (-18,41%) ocorrido em 2013 na leitura individual.

Pode surpreender o baixo valor do indicador *leitura digital* (2,53%). E mais surpreende se o cruzarmos com as dificuldades apontadas por alguns entrevistados para a captação e fidelização dos jovens, grupo essencial para a renovação social e de públicos das bibliotecas. Uma rarefacção de oferta que pode contradizer a realidade, quando os recursos digitais e tecnológicos são tão do interesse da generalidade dos jovens(33) e o seu uso competente é uma necessidade individual e social.

Perante incontornáveis clivagens associadas a períodos de transição cultural e civilizacional, como os que atravessam a contemporaneidade, as bibliotecas têm um papel a desempenhar dando continuidade à sua missão e objectivos como espaços públicos informativos e educativos complementares ou alternativos para minorar novas desigualdades sociais e geracionais. Estas estarão fatalmente presentes até se efectuar o processo de interiorização e acomodação do *novo* no corpo social. Escorada na literacia textual e no conjunto das outras literacias, a literacia digital é um recurso básico das sociedades educativas e tecnologizadas do século XXI(34). As tecnologias digitais, omnipresentes nas diversas dimensões da vida e indispensáveis aos actuais desempenhos laborais e comunicacionais, caracterizam os espaços económicos e sociais que acompanham a modernidade(35). Na difusão da apropriação e uso público das tecnologias e suportes digitais afigura-se que ou as bibliotecas reencontram o seu papel de garantir e providenciar acesso e enquadramentos a novos suportes e leituras ou poderão, progressivamente, arriscar perder relevância social. Não foi evidente que esta problemática estivesse a ser considerada pela generalidade das bibliotecas da AML (vd. Gráfico 4.).

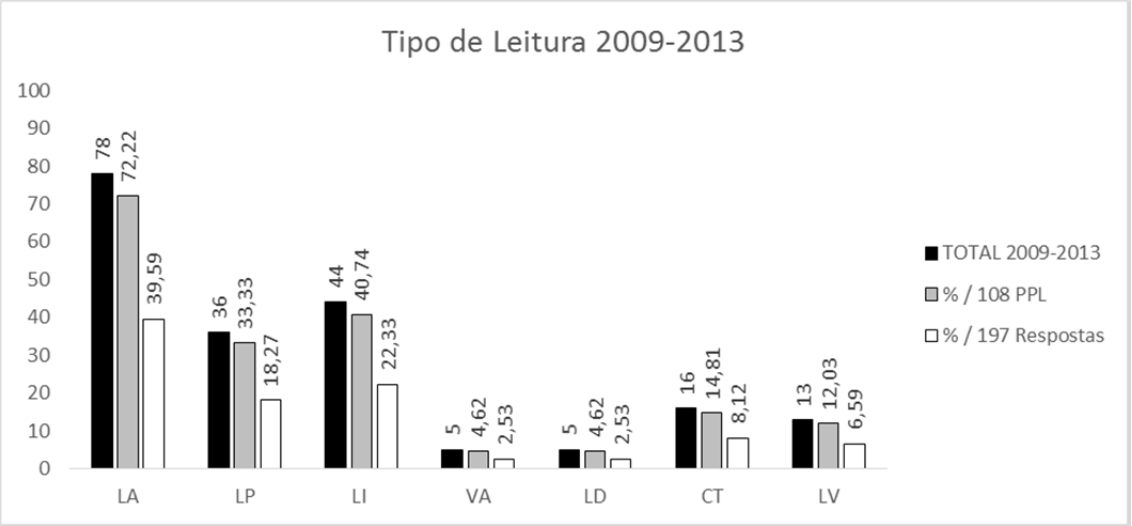


Gráfico 4. Tipologia de leitura promovida. **Fonte:** a Autora.

2.5. Categoria "Recursos instrumentais privilegiados"

Nos três recursos instrumentais privilegiados nas PPL (vd. Quadro 6.) ressalta o uso do livro *impresso* (54,49%). Seguem-se, com igual valor, *perícias e conhecimentos técnicos* e o recurso *artes performativas* (10,11%). O *livro impresso* é o recurso instrumental dominante nas PPL das bibliotecas da AML para a promoção da leitura literária. Esta, directa ou lateralmente, surge associada à maioria das 108 PPL destacadas e a ficção é considerada relevante para o uso de

outros suportes, estimulo a leituras, a processos associados a PPL e transversais a vários públicos.

Recursos instrumentais	LV	AV	IM	SN	TIC	PC	PT	AP	EA	VE	GL	PP	MP
2013	49	-	5	1	4	3	6	11	3	1	1	1	1
% / 54 PPL	90,74	-	9,25	1,85	7,40	5,55	11,11	20,37	5,55	1,85	1,85	1,85	1,85
% / 86 Respostas	56,97	-	5,81	1,16	4,65	3,48	6,97	12,79	3,48	1,16	1,16	1,16	1,16
2009-2012	48	1	2	2	2	5	12	7	1	4	4	2	2
% / 54 PPL	88,88	1,85	3,70	3,70	3,70	9,25	22,22	12,96	1,85	7,40	7,40	3,70	3,70
% / 92 Respostas	51,17	1,08	2,17	2,17	2,17	5,43	13,04	7,60	1,08	4,34	4,34	2,17	2,17
TOTAL 2009-2013	97	1	7	3	6	8	18	18	4	5	5	3	3
% / 108 PPL	89,81	0,92	6,48	2,77	5,55	7,40	16,66	16,66	3,70	4,62	4,62	2,77	2,77
% / 178 Respostas	54,49	0,56	3,93	1,68	3,37	4,49	10,11	10,11	2,24	2,80	2,80	1,68	1,68

Categoria *recursos instrumentais privilegiados nas PPL destacadas* (indicadores: livro, imagem, som, tecnologias de informação e comunicação, património cultural, perícias e conhecimentos técnicos (implica criação/produção), artes performativas, encontros com autores e outros criadores, visitas externas, guiões de leitura, publicações periódicas, manipulação de materiais).

Quadro 6. Recursos instrumentais aplicados. **Fonte:** a Autora.

Constatou-se que os indicadores PT, AP são maioritariamente alimentados por externalização de serviços remunerados ou voluntários. Outros recursos são geralmente operacionalizados internamente, como o recurso *guiões de leitura* (GL: 2,80%) e criação de outros auxiliares pedagógicos(36). A mediação de PPL foram normalmente garantidas por trabalhadores da biblioteca, o que coloca a questão da sua preparação técnica para a promoção da leitura. Os entrevistados disseram que 83,33% das PPL eram asseguradas por pessoas especializadas; contudo, quando se aprofundou a resposta, na maioria dos casos, verificou-se que esse entendimento decorreu desses técnicos estarem destacados a tempo inteiro nos espaços de bebés e crianças, assegurem as PPL e actividades de animação, resultando a sua especialização de prática empírica(37).

Os recursos *TIC* (3,37%), *património cultural* (4,40%) e *imagem*(38) (3,93 %) apresentam-se com destaque relativo no leque restrito dos restantes recursos instrumentais utilizados (vd. Gráfico 5.).

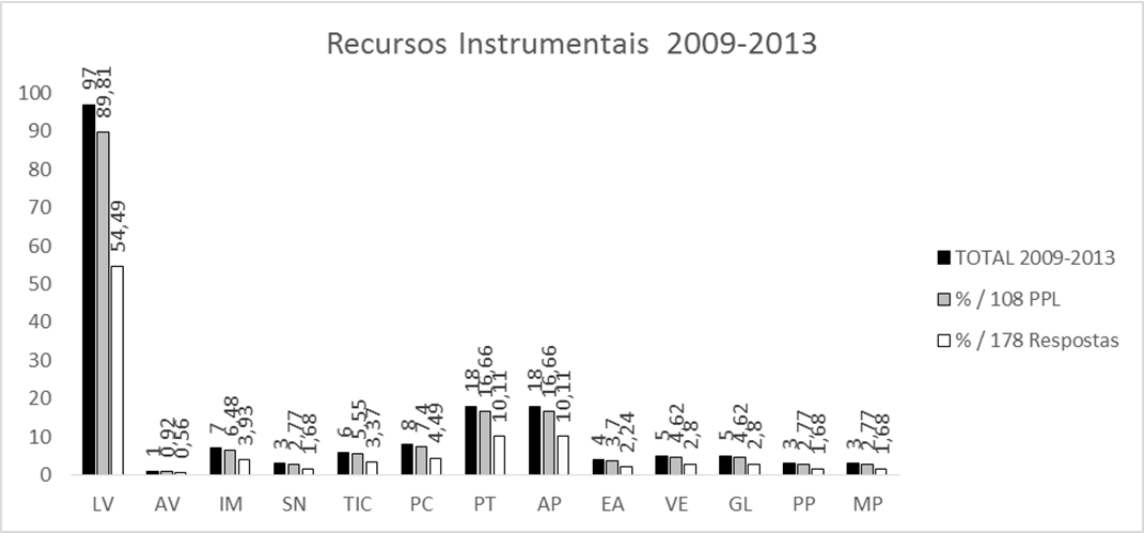


Gráfico 5. Recursos instrumentais. **Fonte:** a Autora.

2.6. Categoria “Espaços focalizados”

Verificou-se na planificação e execução das PPL destacadas que os espaços predominantes visados (vd. Quadro 7.) foram as próprias *bibliotecas públicas* (64,06%), *escolas* (14,06%) e *espaços públicos* urbanos como jardins e associações locais diversas (8,59%).

Espaços das PPL	BT	JI	ES	EP	HP	CL	CE	PR	DM
2013	40	1	7	6	1	1	2	3	-
% / 54 PPL	74,07	1,85	12,96	11.11	1,85	1,85	3,70	5,55	-
% / 61 Respostas	6,55	1,63	11,47	9,83	1,63	1,63	3,27	4,91	
2009-2012	42	4	11	5	-	-	1	2	2
% / 54 PPL	77,77	7,40	20,37	9,25	-	-	1,85	3,70	3,70
% / 67 Respostas	62,68	5,97	16,41	7,46	-	-	1,49	2,98	2,98
TOTAL 2009-2013	82	5	18	11	1	1	3	5	2
% / 108 PPL	75,92	4,62	16,66	10,18	0,92	0,92	2,77	4,62	1,85
% / 128 Respostas	64,06	3,90	14,06	8,59	0,78	0,78	2,34	3,90	1,56

Categoria *espaços focalizados* no desenvolvimento de PPL destacadas (indicadores: biblioteca, jardins de infância, escolas, espaços públicos, hospitais, centros de dia/lares, espaços culturais externos (museus, outras bibliotecas e instituições culturais), praias, leitura ao domicílio)

Quadro 7. Espaços visados para as PPL. **Fonte:** a Autora.

Apesar da dispersão dos indicadores, a maioria das PPL foram projectadas para “acontecer” nas próprias bibliotecas. Parte das que ocorreram em espaços alternativos não foram originalmente concebidas para espaços públicos ou culturais externos. Tal denota elevada centração das PPL no interior da própria biblioteca quando, nas bibliotecas em espaços determinantes do globo, se afirmam redes físicas e digitais e o fluxo informativo digital complementa a colecção física local. Mas destacou-se nas respostas dos entrevistados a sua disponibilidade para responderem às solicitações externas. Neste quadro predominante de “interiorização” das PPL surgiu a particularidade de duas PPL, com continuidade, ocorrerem na biblioteca, mas não só foram organizadas pelos participantes como existiu uma situação invulgar de apropriação do espaço interno e externo desta biblioteca pelos seus leitores(39).

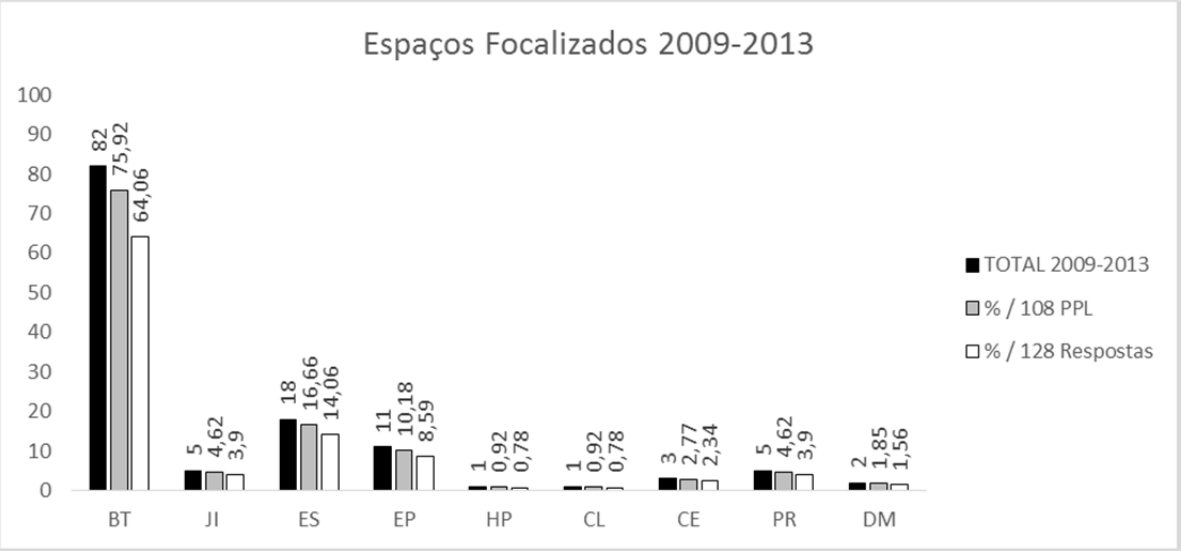


Gráfico 6. Espaços focalizados. **Fonte:** a Autora.

2.7. Categoria "Nível de articulação"

Para a investigação em curso escolheu-se o termo *prática* (realização, fazer existir) por, sem perda de rigor conceptual e de conteúdo, ele captar a diversidade e articulação subjacente às diversas ofertas de PPL. Por nível de complexidade de articulação das PPL destacadas (programa, projecto, acção) os entrevistados enquadraram a sua maioria (90, 74%) na tipologia *projecto* (vd. Quadro 8. e Gráfico 7.). Contudo, nem sempre foi evidente a conceptualização teórica que sustentou esta atribuição(40). Na generalidade dos casos, o que notoriamente o pode justificar, será a característica de serem PPL reiteradas, o que as distingue do carácter pontual ou único que caracteriza a tipologia *acção* (nas 108 PPL registam-se duas *acções*).

Articulação das PPL	Programa	Projecto	Acção
2013	2	50	2
% / 54 PPL	3,70	92,59	3,70
% / 54 Respostas	3,70	92,59	3,70
2009-2012	6	48	-
% / 54 PPL	11,11	88,88	-
% / 54 Respostas	11,11	88,88	-
TOTAL 2009-2013	8	98	2
% / 108 PPL	7,40	90,74	1,85
% / 108 Respostas	7,40	90,74	1,85

Categoria *nível de articulação* das PPL destacadas (indicadores: programa, projecto, acção)

Quadro 8. Articulação das PPL. **Fonte:** a Autora.

Das seis PPL identificadas como programas(41), uma integrava-se num concurso nacional de leitura, duas em programas municipais a que as bibliotecas aportaram projectos específicos de promoção da leitura, outras duas no contexto do programa promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian a que candidataram projectos (seleccionados e implementados) e a última no âmbito de um programa privado(42).

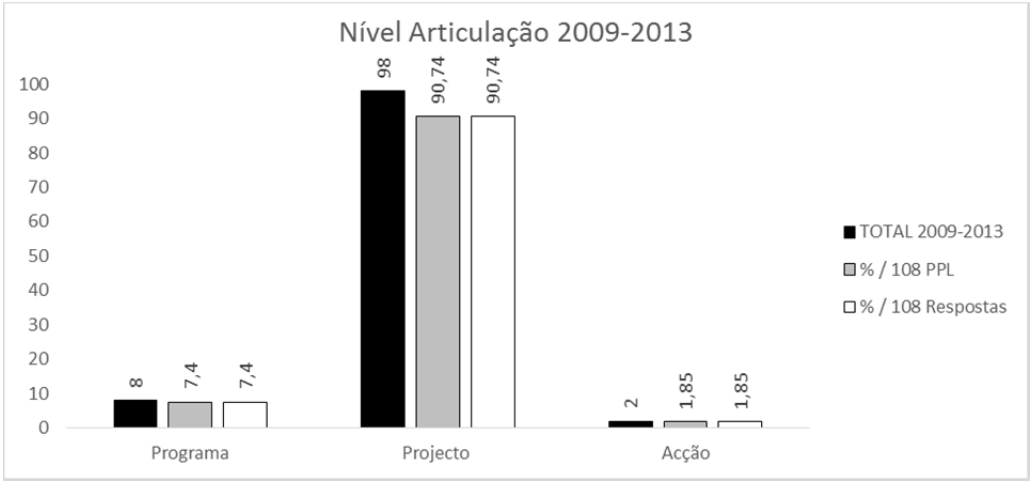


Gráfico 7. Nível de complexidade de articulação das PPL. **Fonte**: a Autora.

3. Conclusões preliminares: a beleza das coisas imperfeitas

Conta-se que Ulisses fugiu da ilha de Ogígia e dos braços de Calipso para voltar a experimentar a delícia das coisas imperfeitas(43). Já os bibliotecários podem conservar o fascínio pela promoção da leitura. Ela não se tornará desinteressante pelo estático fastidioso da perfeição. E exigirá permanente aperfeiçoamento pela contínua dinâmica da cultura da informação e evolução tecnológica, científica, social e criativa que atravessa suportes, práticas, usos sociais e culturais da leitura. Como constatámos na deambulação no trabalho de campo – não uma odisseia, mas agradáveis e calorosas horas envolvidas em simpatia, interesse e generoso apoio de todos os entrevistados – o discurso dos bibliotecários evidenciou que eles continuam apaixonados(44) pelo sentido social da missão das bibliotecas públicas e pela importância da promoção da leitura nas suas comunidades. Ainda que, como registámos, alguns deles nutram um misto de cepticismo e esperança de as suas bibliotecas serem tocadas pelas mudanças externas. Revelaram alguma inquietude ambivalente perante a lentidão de transformações/novas realidades e expressaram incertezas geradas pelo isolamento, falta de recursos e de apoio para desenvolver processos de ajustamento e inovação.

Nas conclusões preliminares da dimensão *caracterização das práticas de promoção da leitura observou*-se, na categoria *objectivos* das PPL, não existir na amostra uma expressão uniforme ao nível da partilha de afiliação teórica ou de práticas construídas nas PPL promovidas. No objectivo mais destacado, *divulgação da leitura textual*, parte dos entrevistados associam-no à divulgação do livro impresso de ficção, seja ele objecto central da PPL ou pretexto para o seu desenvolvimento. Constata-se, nesta categoria, elevado número de indicadores com forte dispersão e fraca intensidade transversal, concentrando-se as PPL num número restrito deles:

divulgação da *leitura textual* (sobretudo de ficção), *promoção de literacias específicas* (com destaque para a *literacia emergente*) e *actividades de animação cultural*.

Na categoria *grupo-alvo,* o facto de a maioria das ofertas de PPL se focalizar nos *bebés* e *crianças* pode levar a reflectir sobre as opções e dificuldades das bibliotecas desempenharem nas suas comunidades um efectivo papel de serviço público para todas as pessoas e no impacto(45) do seu papel social e económico, pelo comparativamente distinto enquadramento que dão a públicos jovens, adultos e segmentos específicos de utilizadores.

O *envolvimento activo dos participantes*, *produção de conteúdos*, *actividades educativas e formativas* são *recursos metodológicos* utilizados. Outros foram indicados, mas a amostra focalizou-se sobretudo no *formato* que sustentava as PPL. Apesar da importância da exploração da *leitura textual* (básica para todas as literacias) e do envolvimento *activo dos participantes* nas PPL(46), a elevada centração nestas metodologias pode ser restritiva do contributo de outras metodologias ou alguns entrevistados poderão não se ter focalizado tanto noutras, ou não terem expressamente referido recursos que possam ter utilizado nas PPL destacadas. Contudo, dada a expressão dos resultados, estas metodologias são as que terão tido um peso e papel preponderante nas PPL destacadas entre 2009-2013.

No tipo de *leitura promovida*, predomina a tipologia *leitura auditiva* com base no texto impresso e focalizada na ficção. Praticamente não ocorrem PPL digital e, com excepção da *leitura* visual e da oralidade, foi pouco referida a promoção de outras leituras não textuais com códigos expressivos e narrativos específicos. Não se detectaram nas práticas destacadas casos que prefigurem a exploração de livros digitais, apesar de o modo como se lê, competências para o fazer, práticas e usos da leitura se processarem em contexto cultural e este, bem como os suportes documentais, estarem em transformação. Ainda que se assista à realidade de bibliotecas públicas híbridas, este fenómeno afigura-se não estar, por enquanto, a acontecer nas bibliotecas da AML. O livro impresso é o *recurso instrumental privilegiado* para as PPL. Estas centram-se no espaço físico das próprias bibliotecas, sendo quase unânime a formatação e articulação das PPL na tipologia projectos.

Resumindo, as conclusões preliminares da dimensão *caracterização das práticas de promoção da leitura* permitem-nos considerar que as PPL nas bibliotecas da AML enquadram-se maioritariamente no modelo de animação cultural; têm por objectivo predominante a divulgação da leitura textual impressa(47); as suas ofertas visam especialmente as crianças; promovem leitura auditiva, particularmente baseada em *storytelling*; operacionalizam as PPL sobretudo numa base empírica; as finalidades de apropriação e uso público de competências tecnológicas e suportes digitais são limitadas; a literacia emergente é a mais promovida; o livro impresso é o recurso instrumental predominante; as PPL centram-se no espaço da biblioteca e articulam-se em projectos que envolvem a leitura. Nem sempre é evidente a identificação, articulação, e relacionamento das PPL com actividades educativas e objectivos de promoção de literacias (veja-se nota 1). Na informação e dados aqui apresentados sobre esta dimensão, ausências de indicadores nas respostas não permitem concluir tratar-se de realidades inexistentes nas bibliotecas da AML, ainda que, perante a sua possível existência, possa ter relevância o facto de a amostra não as ter destacado.

Por contraponto, foi notório, na dimensão em que aqui nos focalizámos − *caracterização das práticas de promoção da leitura* (e ao longo de toda a entrevista), o destaque dado a dinâmicas sociais e culturais territoriais estimuladas com as PPL. Com elas os entrevistados visam intervir numa determinada realidade social. Têm expectativas sobre o contributo da promoção da leitura para a sustentabilidade(48) e o desenvolvimento das suas comunidades. Muitos crêem que o envolvimento comprometido da biblioteca e das pessoas em práticas participativas, criativas e ajustadas aos diversos contextos locais podem fazer a diferença.

O presente gera muitas perguntas. E podemos questionar-nos se o recorte do perfil dominante das PPL nas bibliotecas públicas da AML está, ou não, suficientemente ajustado para promover a leitura e competências literácitas para as gerações do presente que se projectarão no futuro. Mas avaliar não é objectivo da investigação em curso. Procuramos, apenas, conhecer a realidade da promoção da leitura e a prospectiva que os bibliotecários possam ter para ela. Ansiamos concluir a nossa investigação; nessa altura saberemos melhor o que são e como se processam as práticas de promoção da leitura nas bibliotecas da Área Metropolitana de Lisboa. Saberemos também, quando analisarmos a última resposta dos entrevistados, o que eles perspectivam para o futuro próximo, que caminhos vislumbram para a incessante procura de aproximar mais as ofertas para a *promoção da leitura* a respostas conformes com as necessidades e expectativas sociais e culturais que se desenham. Felizmente, a *perfeição* das Práticas de Promoção de Leitura, essa, estará sempre um pouco mais além.

NOTAS

(1) *Competência, a combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para* um determinado contexto. *Literacia,* a capacidade de interpretar e comunicar eficazmente signos, significantes e significados, cuja base assenta no domínio de operações de leitura, escrita e numeracia. *O conceito de literacia foi-se progressivamente segmentado pela particular singularidade associada aos vários domínios científicos, tecnológicos e criativos, podendo considerar-se o conceito de literacia como a compreensão e uso de aquisições literácitas,* códigos e convenções que constituem as especificidades das distintas literacias e a capacidade de manipular as ferramentas disponíveis, para a sua pesquisa, avaliação, selecção e uso, de forma a que os indivíduos adquiram informação, conhecimentos e desenvolvam as suas potencialidades pessoais e competências para participarem activamente na sociedade em diversos contextos.

(2) ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey. [Ottawa]: Statistics Canada, 2000. (Disponível na www: <URL: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>.

(3) Os resultados da investigação de 1994 estão publicados no livro de Ana Benavente, e de outros investigadores do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia que realizaram o estudo, A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica, (1996).

(4) Entende-se por alfabetização as aquisições elementares decorrentes da frequência de graus básicos da escolaridade formal e por leitura a capacidade básica ou desenvolvida de compreensão dos códigos humanos palavras, símbolos, signos e de sobre eles se poder projectar um entendimento e uso assertivos (no sentido de pertinência e objectividade adequadas ao contexto e finalidades visadas).

(5) A actual esperança média de vida é de 76,9 anos para a população masculina e 80 anos para a feminina, pelo que, não obstante a melhoria de resultados nos últimos anos, permanece a necessidade de desenvolvimento em paralelo da qualificação literácita destes adultos. Fonte: INE, Pordata, Disponível na www: <URL: <http://www.pordata.pt/Portugal/Esperan%C3%A7a+de+vida+%C3%A0+nascen%C3%A7a+total+e+por+sexo+(base+tri%C3%A9nio+a+partir+de+2001)-418>.

(6) Disponibilizado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) 2009, Disponível na www: <URL: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/economia_da_literacia_pt.pdf >.

(7) *Informação* – dados e factos que foram organizados e comunicados de uma maneira consistente e significativa e da qual se podem extrair conclusões. Conforme Glossário da Sociedade da Informação (APDSI, 2011).

(8) *Conhecimento* – o conjunto de conceitos e princípios adquiridos por uma pessoa mediante o estudo, a observação ou a experiência e que ela pode integrar nas suas capacidades. Conforme Glossário da Sociedade da Informação (APDSI, 2011).

(9) Projeto de doutoramento sob a orientação do Professor Doutor Francisco Vaz.

(10) Consideraram-se todos os indicadores que emergiram das entrevistas. Poder-se-ia ter usado outras designações, mas fixámo-los nos termos que os inquiridos veicularam no seu discurso.

(11) *Promover o livro e a disponibilização do livro e depois começar pela parte mais da promoção do gosto pela leitura a vários níveis, nomeadamente através de atividades que levem as pessoas a gostarem e aproximem a pessoa do acto de ler, porque é através do acto de ler que passa ao gosto por isso.* (Entrevistado).

(12) *Cultural animation* from the French *animation socio-culturel,* is a term that has gained increasing use internationally to describe community arts work which literally animates, or "gives life to," the underlying dynamic of a community. The *animateur* is a community artist who helps people create and celebrate their own culture, drawing freely on the particular aspirations, myths, ethnic or historical heritage that bind them as a community. The *animateur* is a catalyst and synthesizer, as well as an organizer of work and an imparter of skills. Living and working in the mainstream of community life, the *animateur* comes to know the community intimately and is accepted as the community's own. Animation work, by definition, involves people in a process of channeling their own creative energy toward a common goal. The process, as much as the product, enriches community life and imparts a sense of common identity. In Cultural animation. *Art and ceremony in sustainable culture* (REYNOLDS, 1984: 32).

(13) Uma acção ou evento com a finalidade de entreter e distrair o público assistente que não desempenha um papel activo na acção.

(14) *Visa lerem e compreenderem o que estão a ler e poderem ter visões completamente opostas. (…) Aqui o grupo era um grupo muito exigente que tinham muitas vezes visões diferentes daquilo que liam e alguns deles começaram a criar as suas próprias comunidades.* (Entrevistado).

(15) O movimento *Green Library* procura posicionar as bibliotecas no movimento de sustentabilidade e desenvolvimento a partir de práticas quotidianas informadas e responsáveis no processo para o equilíbrio natural e social. *Information Literacy in the Green Society*, é o tema da mais recente European Conference on Information Literacy (ECIL).

(16) *Eu sei fazer isto, como é que eu posso, através de vós, disponibilizar aos outros?". Isto acontecia com uma intensidade cada vez maior. Até a nível gratuito. E depois também os laços que se criavam com as outras pessoas, com as oficinas de poesia houve coisas interessantíssimas, além dos que se começaram a publicar, também pessoas, jovens saídos da droga ou ainda com problemas, conseguiram abrir-se, conseguiram estar a partilhar*

experiências, acho que foi um trabalho bonito (…) fizemos muito, há comunidade e acho também, depois, também nos obrigaram a dar. (Entrevistado).

(17) *O Fanha além de vir para cá, também conheceu melhor toda esta gente, também conseguiu afinar o seu contributo, o Fontinha a mesma coisa, ao vir viver para cá. A Inês Pedrosa também, tem cá casa* (…) *Eu acho que é muito importante. Toda esta gente que, no fundo é de fora, acaba por conhecer as pessoas de cá, conhecer o meio e nós também partilhamos isso, também participamos nisso.* (Entrevistado).

(18) *Animação*, o conjunto de actividades culturais e não só as directamente relacionadas com documentos impressos ou digitais. A animação difere do fomento da leitura, já que este se refere a actividades mais específicas para praticar a leitura e à promoção das competências de leitura (Neves, 2009:34-35), enquanto a animação pode relacionar-se com *actividades "em que a leitura é secundária ou pode mesmo estar ausente"* (PROLE, 2008: 2).

(19) *Cultura, o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças"* In *Declaração Universal da Diversidade Cultural*. (UNESCO, 1982).

(20) *Actividade lúdica,* acções desobrigadas relacionadas com o envolvimento em jogos ou no acto de brincar e cuja finalidade é produzir prazer ou divertir o participante.

(21) PPL centram-se não só no fomento quantitativo da leitura mas também em efectivas actividades de promoção de competências em distintas literacias que desenvolvam habilidades leitoras, perícias de manejo de informação e de recursos tecnológicos; PPL não são as que se reduzem a ser actividades de entretenimento esvaziadas de conteúdo ou que se esgotem na realização da própria iniciativa.

(22) *Promoção da leitura, e*stimulo à construção de atitudes positivas e de desenvolvimento de interesse pela leitura, para levar ao acréscimo de competências leitoras e enquadrar a complexidade multidimensional de motivações para a leitura, independentemente das suas distintas linguagens, suportes, práticas e usos de leitura e considerando os significados, valores, experiências prévias e expectativas dos participantes.

(23) Os entrevistados não consideraram questões a distância de acesso a outros recursos, nem a problemas de acesso associados à distância social e cultural à leitura. Uma omissão que é partilhada com a ausência de recurso a audiovisuais para ampliação de competências leitoras. Também não surgiu no discurso dos entrevistados indicadores que apontem como objectivo das PPL destacadas desenvolver o uso de recursos digitais, das potencialidades da Internet e da Web 2.0 apesar da sua centralidade no actual contexto cultural e informativo: V- *E há outras que não estejam aqui*? [pergunta de confirmação das escolhas destacadas pelos entrevistados a partir da grelha do guião] *E- Esta, para nós a digital, nós ainda não chegamos bem lá a esse ponto, mas isso é uma deficiência, é importante, mas para nós não é tanto porque ainda não conseguimos chegar lá, mas é importante, claro.* (Entrevistado). A amostra destacou apenas 4 práticas de literacia digital e 2 de literacia da informação no total das 108 PPL que referiram.

(24) *"Eu acho que destacava aquele que há pouco falei, mas que lhe demos muita importância, o projecto de literacia emergente e o projecto de literacia familiar, será o "Mimos e livro á mão de semear". Este sim é um projecto que tem quatro vertentes, este foi o tal projecto que foi apoiado pela Gulbenkian e nós continuamos com ele. Portanto que vertentes é que ele tem? Se por um lado tem a sensibilização à leitura que nós trabalhamos com os mesmos pais, dozes*

pares, portanto, quando chamo pais, chamo o adulto significativo mais criança, durante seis meses. Depois trabalhamos com esses pais mensalmente ou bimensalmente, conforme depois haja a disponibilidade. Temos o tal ler em família que pretendemos que esses pais levem para casa sacos, que vão sendo trocados, os livros que lá estão, com pequenas fichas. (…) Chamar-lhes-ia mesmo mediadores de leitura em contexto familiar. E aqui chamava mesmo o termo literacia emergente, que é muito usado para estas idades, e a literacia familiar, porque nós para além destas acções, destes sacos, tínhamos também o clube "À roda dos sonhos", que convidávamos um autor, ou um escritor ou um mediador de leitura e estamos neste momento a desenvolver e a ultimar com o site pontos leitura, muito numa linha de art attack, mas como contar uma história e fazer pequenos vídeos e dar pequenas dicas ao pais de como é pegando este albume imagens se contaria esta história, portanto esse projecto parece-me que seria interessante*". (Entrevistado).

**Art attack* espaço da Disney com apps e jogos. Tem finalidades informativas e interactivas focalizadas no vasto universo de personagens da Disney. Em http://www.disney.co.uk/disney-junior/art-attack/show-facts/about-the-show/ e http://www.disney.co.uk/disney-junior/handy-manny/play-story.jsp?A-Day-at-the-Park

(25) Os jovens são um grupo diferenciado por interesses heterogéneos, nem sempre convergentes, enquadrados por culturas juvenis diversas. Se existissem localmente estudos (de mercado, de análise da comunidade) que nos permitissem conhecer melhor os públicos reais e potenciais das bibliotecas, talvez concluíssemos que os públicos de outros escalões etários também não serão grupos tão homogéneos e unívocos em termos da relação das suas necessidades, enquadramentos e culturas como se pode supor num discurso simplificador que opõe dificuldade/facilidade no envolvimento de jovens/crianças-adultos-idosos na política de promoção da leitura das bibliotecas. Desse desconhecimento poderá, eventualmente, resultar a limitada segmentação que se faz nas PPL da AML dos interesses e necessidades de públicos-alvo específicos e optam por grandes divisões etárias.

(26) V*ivemos um momento da história da humanidade em que assistimos, simultaneamente, ao pleno reconhecimento da leitura como factor decisivo para o desenvolvimento individual e coesão social, mas também ao aparecimento de um tipo de leitor, de características ainda imprevisíveis, que nos alerta para a crescente responsabilidade dos diferentes mediadores de leitura - Família, Escola e outros agentes sociais - para uma intervenção que, necessariamente, se quer mais precoce, e que permita que a formação de leitores se faça de forma consistente, dada a maior complexificação e exigência que as competências literácitas vêm assumindo nos nossos dias*. No prefácio de Teresa Calçada ao livro *Dos leitores que temos aos leitores que queremos, organizado por*: Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda Ribeiro (2009: 7).

(27) *V- Então, vocês têm como método (o caminho, o processo) a preocupação que aquilo que vão desenvolver tenha interesse para os participantes e que potencialmente possa, vamos ver se entendi, possa estar relacionado com eles, com realidades locais... E1-Possa ter realidades e recursos locais. (…) Que possa ter comunidades locais. É assim, nós ao escolhermos as pessoas que vivem aqui, nós estamos, somos uma comunidade, cada um dá a sua parte, há esta partilha neste âmbito cultural, neste âmbito da biblioteca, neste âmbito da leitura (…). Essa foi sempre a nossa maneira de agir, sempre essa, não fazer coisas desenquadradas, mas enquadra-las todas na ligação à comunidade (…) E isso foi muito importante. V- Porque é que consideram que este método é importante? E1- Porque ele movimentou toda a comunidade. V- E… esta questão comunidade? E1- Porque são as solicitações que nós temos, porque a comunidade vem ter connosco, a comunidade solicita-nos. A partir do momento em que nos demos a conhecer e fizemos atividades, proporcionamos este acesso á leitura e à cultura também, as pessoas começaram a procurar-nos e começaram a trazer os seus próprios*

projectos e começaram a pedir que houvessem projectos, portanto, é muito importante isto. (Entrevistado).

(28) *Actividades educativas em serviços culturais* são entendidas como a organização e oferta de actividades informais sustentadas em projectos coerentes que visam a participação activa e interactiva dos participantes, fornecendo-lhes informação e experiências para o seu enriquecimento. É um trabalho apoiado por mediadores acreditados, emoldurado por estratégias de abordagem, exploração e produção de conteúdos onde se procura oferecer um enquadramento e temas atraentes e relevantes que possam incutir saberes e memórias activas. O seu objectivo principal não se centra no evento, mas em explorar o potencial das atividades para os participantes. Práticas educativas podem ter uma dimensão de aprendizagem no sentido dos participantes podem tomar conhecimento de algo que desconheciam. A noção de formação (dar forma a, constituir algo) pode ter um significado educativo e pedagógico quando visa o processo educativo enformador de comportamentos sociais e aquisição de conhecimentos. Tem também um outro sentido corrente, o associado à aquisição ou ao desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou técnica e de perícias em domínios técnicos profissionais, visando, com frequência, a inserção, ou a reinserção laboral, ou acréscimo e actualização de competências formais. Pressupõe que se opera uma aprendizagem formativa no sentido que enforma uma transformação no participante em relação às suas competências anteriores. Esta perspectiva devia enformar as actividades formativas desenvolvidas pelas bibliotecas.

(29) Tal foi consistente com o detectado no início da entrevista, quando indagámos a amostra sobre o seu conceito de *promoção da leitura,* uma das partes da investigação que não é objecto do presente artigo. Mas deixamos aqui, nas palavras dos entrevistados, algumas das suas perspectivas sobre o que consideram ser *promoção da leitura.* Elas são ilustrativas da diversidade de visões que existe na AML sobre PL:

–*É uma prática que leva a hábitos continuados de uso de biblioteca e dos livros.* (Entrevistado)

–*É desenvolver um trabalho que chegue à população e que esse trabalho permita cada vez mais trazer mais pessoas para a biblioteca, mais utentes e mais frequentadores da própria biblioteca.* (Entrevistado).

–*Termos atividades que promovam a leitura, o contacto directo de uma forma lúdica, isso é o que eu entendo.* (Entrevistado).

–*A PL como base para uma literacia da informação (…) A questão é a promoção da leitura mas há também aqui outra coisa. Promoção e animação da leitura que é outra coisa. Para mim não é a mesma coisa.* (Entrevistado).

–*É uma acção, um projecto, qualquer coisa que vise levar as pessoas a lerem mais, mas também dar-lhes ferramentas para saberem o que estão a ler e também como devem ler.* (Entrevistado).

–*Chamamos-lhe programação cultural, depois temos promoção de leitura. E premoção de leitura chamamos a todos os projectos que tenham por base o livro, em primeiro plano.* (Entrevistado).

–*É uma prática que leva a hábitos continuados de uso de biblioteca e dos livros.* (Entrevistado).

–*É desenvolver um trabalho que chegue à população e que esse trabalho permita cada vez mais trazer mais pessoas para a biblioteca, mais utentes e mais frequentadores da própria biblioteca.* (Entrevistado).

*–Termos atividades que promovam a leitura, o contacto directo de uma forma lúdica, isso é o que eu entendo. (*Entrevistado).

–A PL como base para uma literacia da informação (…) A questão é promoção da leitura mas há também aqui outra coisa. Promoção e animação da leitura que é outra coisa. Para mim não é a mesma coisa. (Entrevistado).

–É uma acção, um projecto, qualquer coisa que vise levar as pessoas a lerem mais, mas também dar-lhes ferramentas para saberem o que estão a ler e também como devem ler. (Entrevistado).

(30) Para além do referido envolvimento activo dos participantes e actividades formativas e educativas que visam enquadrar o público para lhe acrescentar competências de manipulação, informação e conhecimentos, outras estratégias que poderiam ter sido referidas. Casos do desenvolvimento estruturado da exploração, aferição de expectativas, mobilização de conhecimentos prévios, inferências, negociação de significados, envolvimento intelectual, físico e de inteligência emocional (uma articulação que visa *minds-on, hands-on e hearts-on* para uma produção e reflexão sobre a prática realizada e promotoras do desencadear do processo de construção do conhecimento). Estas estratégias não foram mencionadas nas respostas a esta questão, ainda que, muito pontualmente, ao longo da entrevista se tenha detectado a possibilidade de alguns participantes terem recorrido a elas em algumas práticas.

(31) Eventualmente esta opção descritiva pode resultar de insuficiente formação teórica e prática sobre concepção e gestão de projectos educativos. A promoção da leitura e literacia é insipiente nos conteúdos curriculares da formação de bibliotecários. Também se verifica, ao contrário do que sucede noutras áreas de trabalho das bibliotecas, ausência de referenciais orientadores e existe isolamento entre os bibliotecários. A metodologia que muitos deles usam nas PPL é empírica, resulta do que ao longo do tempo foram fazendo e reiterando, sem grandes recursos materiais e formativos que, no período em análise, nos permita concluir cabalmente que os entrevistados apliquem novas metodologias e ofereçam PPL que ousem inovar abordagens e desenvolvimentos. Refira-se que no trabalho de campo, mas já posteriormente ao período em que se centra a investigação, percebemos que algumas bibliotecas procuraram introduzir inovações (veja-se no final da nota 23).

(32) A diferença que estabelecemos entre *leitura auditiva* e *leitura partilhada*, apesar de a primeira ser exclusivamente uma leitura em voz alta e a segunda o poder ser, é que a *leitura auditiva*, em regra, é feita pelo mediador (ou por quem assume esse papel) e os participantes envolvem-se num processo auditivo de *leitura oral* (que em mutos países foi a prática maioritária até finais do séc. XVIII). Normalmente envolve uma audiência que não sabe ler ou possui fraca competência leitora. Numa *leitura partilhada* os participantes repartem com o mediador, ou entre si, o papel de realizar a leitura em voz alta ou desenvolvem esse processo na sequência de uma leitura prévia individual, o que ocorre nas comunidades de leitores. A *leitura individual* é uma prática de leitura privada, de envolvimento singular do leitor com a leitura. A leitura em *voz alta* é semelhante à leitura auditiva; habitualmente ocorre perante audiências que já possuem competências leitoras e procura o seu envolvimento sensitivo e emocional com o texto.

(33) *En primer lugar,* [as tecnologías de información e comunicação] *son medios para el entretenimiento, lo que constituye un acicate para impulsar su uso entre un público ávido de divertirse, de llenar su tiempo de actividades de ocio. Además, son herramientas especialmente hábiles para la socialización, una de las necesidades básicas de estos menores sobre todo a partir de la adolescencia. Los celulares, Internet, los juegos en red, son vías para mantener y desarrollar el contacto entre los iguales, ese grupo de referencia que es vital en esta etapa de*

la vida. Por otro lado, la interactividad de estas pantallas presenta, de antemano, un escenario donde los mensajes no son lineales sino que pueden ser contestados, e incluso facilita ser iniciador de los flujos comunicativos: dada su edad, donde lo común es el rechazo de discursos únicos y sin posibilidad de respuesta, es fácil entender porqué se sienten atraídos por estas tecnologías. Y podría añadirse también el carácter personal de muchas de estas pantallas, lo que permite que se conviertan en vías de expresión individual, self-media, algo especialmente relevante cuando se trata de menores que buscan su propia identidad. In Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva. (SÁDABA, 2010: 87).

(34) *Os media digitais, dada a sua vertente promotora de interacções múltiplas, requerem mais do que o desenvolvimento de competências de leitura crítica. É necessário controlar os modos e contextos de interacção e ter em conta a mudança generalizada da maioria dos sujeitos de consumidores para produtores requerendo o desenvolvimento de uma consciência cívica da cidadania digital baseada na interactividade e na geração de conteúdos.* In Literacia ou Literacias Digitais? Uma Reflexão no Final da Primeira Década do Século XXI (COSTA, 2011: 176).

(35) Possivelmente já no próximo ano iniciar-se-á um projecto-piloto curricular para o ensino da disciplina *Iniciação à programação do 1º ciclo no Ensino básico*, cf. artigo de Isabel Leiria, Miúdos que programam o próprio futuro, *A Revista do Expresso*, 3 Abril 2015, p. 7-9.

(36) Instrumentos com informações adicionais e/ou propostas de atividades para serem feitas pelos participantes com a intenção de os sensibilizar, estimular a sua reflexão, apreensão e produção de conteúdos, seja como um produto da PPL, seja como testemunho/recurso complementar para posterior reconhecimento e motivação para aplicar competências básicas de pesquisa, utilização de recursos, aquisição de informações, habilidades interpretativas, criativas e de processamento. Espera-se também que contribuam para manter uma memória activa nas pessoas da sua participação na iniciativa. (SILVA, 2010).

(37) A apresentação dos dados desta dimensão não é objecto deste artigo. A título informativo, transcrevemos as questões do guião da entrevista e os quatro valores de intervalo considerados para esta e outras respostas fechadas (tinham quatro opções, um número par para evitar a *tentação* de, como pode suceder num número impar, as escolhas se concentrarem no eixo mediano, o que limita a clarificação dos fenómenos): *5.1. As PPL desenvolvidas na sua biblioteca eram enquadradas por mediadores culturais e/ou técnicos especializados? Sim Não. Quer comentar a sua afirmação? 5.1.1. Como a sua resposta foi positiva, pode dizer-nos se tal ocorre: Poucas vezes (até 25%) Algumas vezes (25% a 50%) Bastantes vezes (50% a 75%) Quase sempre (mais de 75%). Que contributos especializados enquadraram essas práticas?*

(38) Refira-se que no uso do recurso *imagem* considerámo-lo nas práticas onde este tivesse centralidade objectiva; não naquelas em que a imagem se limitasse a ter um papel acessório (o de iluminar a narrativa) e de mera exploração de ilustrações nas práticas de leitura textual. Registámo-lo nas PPL que também explorassem o recurso *imagem* como linguagem e expressão autónoma, dimensões em que existe espaço para abordagem de leitura visual: *Essa parte da literatura estética é algo que eu acho uma pena que não se trabalhe em termos escolares e que se as bibliotecas o trabalharem, que uma das coisas que as bibliotecas não podem fazer é repetir o que as escolas já fazem, porque as bibliotecas escolares já o fazem, as escolas já o fazem portanto se nós continuarmos com a tendência de fazer a mesma coisa que é feita em termos escolares, não estamos a abrir caminhos, não estamos a promover a aprendizagem ao longo da vida, dando competências que sejam essenciais do aprender a aprender; outra coisa que é importantíssima é aprender a aprender.* (Entrevistado).

(39) *E- (…) neste espaço e sentem-se à vontade; aqui na biblioteca de XXXXX, têm um acompanhante, se calhar não tão próximo como gostaria, mas a prova da fusão com a biblioteca é a maneira como usam os espaços. V- O XXXXX pensa, então, que na promoção da leitura importa promover e garantir o acesso à leitura. Mas aqui, e concomitantemente, para isso também estão a disponibilizar e a permitir que as pessoas se apropriem do espaço, o que é facilitador desta actividade. Estou a perceber bem? E- Está a perceber perfeitamente.* (Entrevistado).

(40) Consideram-se planos, construções amplas sobre políticas a empreender, escorados nos princípios ideológicos e finalidades que as justificam. Um plano fundamenta e exprime o conjunto de ideias, finalidades, orientação e administração que o enquadra e apresenta os programas, projectos e *acções* em que ele se desdobra. Estes devem ser delineados e desenvolvidos em coerência e de acordo com as premissas do plano. Os programas, articulados num plano ou autónomos, diagnosticam uma situação a ser intervencionada e apresentam os projectos e acções, relacionados entre si, coordenados de maneira articulada e focalizados para atingir o objectivo da intervenção. Um projecto apresenta o objecto de concretização que visa realizar, seus objectivos, metodologias, acções, recursos a aplicar, processos de operacionalização e avaliação.

(41) Foi referida uma prática identificada como *programa*. Todavia inscrevemo-la na checklist desta categoria na coluna *projectos*, pois não recolhemos indícios que se enquadrasse, mesmo como contributo da biblioteca para um programa externo, na tipologia mais ampla de *programa*.

(42) Esta pessoa era o Senhor Nils Fischer (1937-2015). Um designer dinamarquês que se radicou em Portugal na década de setenta. Concebeu e financiou um programa para a divulgação da obra de Hans Christian Andersen que promovia a leitura e diversas literacias enquadrando-as em projectos e acções de animação cultural. Alguns deles denotavam um cariz de intervenção social e focalizavam diversos públicos.

(43) *Oh Deusa, o irreparável e supremo mal está na tua perfeição!* ("A Perfeição", *Contos* de Eça de Queiroz, da edição de 1989 das Publicações Dom Quixote, p. 323).

(44) Uma constatação impressiva, cuja intensidade dificilmente poderia ser percepcionada num estudo quantitativo que não recorresse a uma indagação pessoal presencial.

(45) *Impacto é qualquer efeito do serviço, evento ou iniciativa de um indivíduo ou grupo, podendo ser de curta ou longa duração, positivo ou negativo, intencional ou acidental, crítico ou trivial, resultante em mudanças em atitudes, comportamentos, resultados. A mudança é a essência do impacto.* (Markless; Streatfield (2006), apud Ochôa; Pinto (2012) in Contextos emergentes da excelência).

(46) Kathy Pike, define literacia "*as* the ability to communicate *effectively using all the language modes both for learning and for pleasure.* Moreover, we believe that literacy is best attained through authentic reading, writing, listening, and speaking activities". (PIKE, 1994: X). O destaque em itálico é da nossa responsabilidade.

(47) A leitura "*is an interactive process in which readers use information from the printed text* [ou ainda, diríamos, outros formatos e expressões de comunicação] *along with what is in their heads to construct meaning in a given situational context*" (PIKE, 1994: 22).

(48) *Sustentabilidade* é a possibilidade de se obter e manter continuadamente num dado ecossistema condições iguais ou superiores de vida e produção para satisfazer necessidades

económicas, sociais e culturais das pessoas que nele vivem sem comprometer as necessidades das futuras gerações.

BIBLIOGRAFIA

PIKE, K. [et.al.] - **Connections: an integrated approach to literacy**. New York: Harper Collins College Publishers, 1994. ISBN 0-06-041337-9

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

KOONTZ, C.; GUBBIN, B. - **Diretrizes da IFLA Sobre os Serviços da Biblioteca Pública**. [Em linha]. 2010. Berlin: De Gruyter Saur. [Consultado a. 19 Abril 2015]. Disponível na www: <URL: http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/series/147-pt.pdf>. ISBN 978-3-11-023226-4.

NEVES, J. S. das; LIMA, M. J. - **Promoção da leitura nas bibliotecas públicas**. [Em linha]. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais. 2009 [Consultado em 19 Abril 2015]. Disponível na www: <URL: http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/livro/promocaoLeitura/accoesPromocaoLeitura/estudosLeituraPNL/Documents/OAC_PromocaoLeituraBibliotecasPublicas.pdf>. ISBN 978-972-614-467-0.

PROLE, A. - **Como fazer um projecto de promoção da leitura**. [Em linha]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2008. [A 19 Abril 2015 não foi possível aceder ao URL; mensagem: Devido a uma intervenção técnica planeada, o site desejado encontra-se indisponível]. Disponível [?] na www: <URL: em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf>. ISBN [?].

SILVA, V. M. da. - Acrescentar e ampliar leituras: projectos da Biblioteca Municipal do Seixal para a literacia visual. [Em linha]. **Congresso Nacional Literacia, Média e Cidadania**. 1. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2011, p. 221-237. [Consultado em 19 Abril 2015]. Disponível na www: <URL: http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/viewFile/466/437>. ISBN 978-989-97244-1-9.

A BIBLIOTECA DA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA NUM NOVO PARADIGMA DE ENSINO: RECURSOS E COLABORAÇÃO NA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Maria Leonor García da Cruz

Professora da Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de História;
Investigadora integrada e Coordenadora de Programas de Estudos no Centro de História da Universidade de Lisboa;
FLUL, Alameda da Universidade, 1600-214 Lisboa, Portugal
cruzmaria@campus.ul.pt

Isabel Maria Costa Rebolho

Bibliotecária na Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;
Coordenadora da área de Formação de Utilizadores.
URL:http://www.letras.ulisboa.pt/pt/biblioteca
FLUL, Biblioteca, Alameda da Universidade, 1600-214 Lisboa, Portugal
irebolho@campus.ul.pt

A Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa num Novo Paradigma de Ensino: Recursos e Colaboração na Inovação Pedagógica

Maria Leonor García da Cruz

Isabel Maria Costa Rebolho

Historial do artigo:

Recebido a 16 de setembro de 2015

Revisto a 01 de outubro de 2015

Aceite a 17 de outubro de2015

Este texto não obedece ao acordo ortográfico aprovado em 2012

RESUMO

O presente artigo, escrito por uma bibliotecária e uma professora universitária, pretende salientar a cooperação institucional efectivamente conseguida no Ensino Superior entre a Biblioteca e o corpo docente da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa no âmbito da formação de utilizadores (estudantes da graduação e da pós-graduação, docentes e investigadores) e da sua aplicação aos *curricula.* Através da apresentação de uma experiência conjunta de anos, procuram evidenciar as potencialidades de tal formação, quer em recursos electrónicos quer em literacia da informação, no ensino universitário pós-Bolonha. Decorrente da mudança de paradigma educacional apontam como perspectiva viável o desenvolvimento de conteúdos e sessões formativas em tecnologias e-learning.

Palavras-chave: Biblioteca Universitária; Ensino Superior; Formação; Humanidades digitais; Literacia da Informação.

ABSTRACT

This article, written by a librarian and a university professor, wishes to emphasize the institutional cooperation effectively achieved in higher education between the Library and Faculty of the School of Arts and Humanities in the user training (bachelor's, master's and doctoral degree, teachers and researchers) and their application in the curricula. By submitting a joint experience of years in post-Bologna higher education, the authors seek to highlight the potential of training, either in electronic resources either in information literacy. Due to the change of educational paradigm it is envisaged to develop contents and training sessions in e-Learning technologies.

Key-words: Digital Humanities; Higher Education; Information Literacy; Learning; University Library.

1. Introdução: A Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

A Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa tem por missão garantir e difundir a informação necessária à investigação, ensino, educação permanente e extensão cultural. Remonta ao Curso Superior de Letras fundado por D. Pedro V em 1859 e, na sua continuidade, à fundação da Faculdade de Letras em 1911, possuindo obras raras desde o séc. XV ao séc. XXI em várias áreas do conhecimento.

Entre 1958 e 1959 com a mudança de instalações da Faculdade de Letras, transfere-se a Biblioteca da Rua da Academia das Ciências para a Cidade Universitária, assistindo-se a uma nova fase na sua história. A partir dos finais da década de 80 inicia a informatização do seu catálogo bibliográfico. Actualmente constitui uma das bibliotecas cooperantes do SIBUL (Sistema Integrado das Bibliotecas da Universidade de Lisboa).

Instalada desde 2000 num edifício novo (6.600 m^2), situado a norte do edifício principal da Faculdade de Letras da UL, esta Biblioteca universitária tem vindo a reunir num único espaço as várias bibliotecas existentes na FLUL, especializadas e desenvolvidas originariamente em Institutos e Centros de investigação. Decorrente desta mudança, espacial e orgânica, iniciou nova fase de expansão possibilitando concomitantemente a oferta de novos serviços.

Actualmente, a Biblioteca proporciona: leitura presencial, empréstimo domiciliário, referência, empréstimo interbibliotecas, formação de utilizadores e difusão cultural. A Sala de Leitura, composta por dois pisos, disponibiliza em livre acesso a consulta do acervo posterior a 1960, de acordo com a Classificação Decimal Universal, conservando-se o acervo anterior a 1960 também à consulta mas em Depósito. A Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa conta ainda com um Arquivo histórico cujos fundos, sobretudo dos séculos XV e XVI, têm vindo a ser digitalizados a favor de um público mais amplo.

Com uma permanente actualização bibliográfica em diversificados domínios do saber (não exclusivamente Humanidades e Ciências Sociais), o acervo é constituído, nesta data, por cerca de 500.000 obras impressas, incluindo livro antigo, e ainda por diversas bases de dados especializadas contendo periódicos científicos indexados.

O acervo foi-se constituindo por compra e por ofertas valiosas, das quais são de destacar as da Academia Real das Ciências de Lisboa e Academia de História, bem como através de vários legados de docentes da FLUL e de intelectuais portugueses entre os quais Delfim Santos, José Leite de Vasconcelos, Cordeiro Ramos, Osório Mateus, Pais da Silva, Jorge Borges de Macedo, António Rodrigues de Almeida e Carlota Rodrigues de Almeida, Carlos Adrião Rodrigues, Eduardo Chitas, Isabel Castro Henriques, Alfredo Margarido, José de Azevedo, Júlio Carlos Viana Ferreira, Jacinto Prado Coelho, Luísa Ferrer Dias, Luís Francisco Rebello, Manuel Diaz y Diaz, Manuel Ferreira, Michel Laban, Matos Romão, Hermann Pflüger, Rui Mário Gonçalves, Teresa Amado, Fidelino de Figueiredo, Manuel S. Lourenço e Associação Iúri Gagárin.

Saliente-se ainda a Biblioteca Digital, projecto iniciado em 2005 pela Divisão da Biblioteca com o apoio do Programa Operacional da Cultura, através do qual se efectuou o tratamento, digitalização, restauro e difusão de parte do fundo antigo dos séculos XV e XVI, bem como do espólio doado à FLUL em 1996 pelo Professor Doutor Osório Mateus. Deste modo, para além da preservação dos documentos, tornou-se viável a sua consulta por um público vasto e não

apenas académico, fomentando o conhecimento da sua existência e permitindo o início de novas investigações.

A esse propósito destaque-se a realização frequente de exposições e outras formas de divulgação cultural, com mostras de livros, revistas e opúsculos da Biblioteca, por ocasião de formação de núcleos digitalizados (caso do livro antigo, por exemplo), encontros científicos temáticos ou semanas culturais, não raramente envolvendo colaboração interinstitucional e internacional.

Das bases de dados que incorporam livros e periódicos científicos especializados, cujo acesso a Biblioteca da FLUL assegura no seu campus e fora dele através do sistema Web VPN, sobretudo em formato digital, falaremos oportunamente.

2. A Biblioteca Universitária, o Processo de Bolonha e os novos paradigmas de Ensino

Com a Declaração de Bolonha e a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior iniciou-se uma nova era nas universidades europeias com repercussões no papel das bibliotecas universitárias. A mudança de paradigma de ensino, agora centrado no aluno, estimulando o estudo autónomo, o pensamento crítico e o desenvolvimento de competências, constitui um desafio para as bibliotecas universitárias na medida em que estas, cada vez mais focadas na informação e no utilizador, têm de estar preparadas para oferecer novos serviços de apoio à docência e investigação, espaços, tecnologias e recursos electrónicos adaptados aos novos métodos de ensino e aprendizagem (ex: e-learning; b-learning) e aos *curricula.*

Com a adequação dos programas curriculares a Bolonha o aluno tem necessidade de dedicar grande parte do seu tempo ao estudo, à investigação e à elaboração de trabalhos, recorrendo à Biblioteca e aos numerosos recursos electrónicos por esta disponibilizados. Contudo, para que possa realizar com sucesso a auto-aprendizagem necessita possuir competências no âmbito da literacia da informação que lhe permitam de forma autónoma construir novo conhecimento.

De acordo com a Association of College & Research Libraries (ACRL, 2000) a Literacia da Informação, expressão inicialmente utilizada por Paul Zurkowski em 1974, é um conjunto de competências necessárias para que os cidadãos possam reconhecer as suas necessidades de informação: saber localizar, validar e utilizar a informação encontrada. Sendo uma disciplina transversal a todas as áreas do conhecimento e aos diversos níveis de ensino é fundamental na formação ao longo da vida.

Neste novo contexto educativo, a cooperação entre os docentes e a Biblioteca é imprescindível sendo que ambos têm um objectivo em comum: além do aumento de conhecimentos e capacidade crítica pela actualização bibliográfica, o sucesso académico do aluno.

Esta cooperação resulta não só na inventariação e disponibilização de bibliografia específica e actualizada para cada disciplina e temática, numa selecção e avaliação de recursos electrónicos, como também, concomitantemente, num incentivo ao auto-arquivo da produção científica em repositórios institucionais e numa persistente formação dos utilizadores.

Os utilizadores são fundamentalmente formadores e formandos dos diferentes ciclos do Ensino superior (licenciatura /1º ciclo; pós-graduação, mestrado /2º ciclo, doutoramento / 3º ciclo, pós-doutoramento), isto é, professores, investigadores e estudantes de áreas científicas cultivadas na Faculdade de Letras, áreas essas que, frequentemente, se conjugam com outras ciências vizinhas, exigindo uma utensilagem multi e interdisciplinar.

As aulas deixaram de ser apenas lugares de transmissão de conhecimentos para se tornarem espaços de ampliação e construção cultural e científica, cabendo ao professor a função decisiva de programar conteúdos e orientar o estudo, situar problemas e mobilizar os estudantes a uma auto-aprendizagem. Estimulando a capacidade de leitura e de análise e interpretação de textos e imagens (fontes documentais e bibliografia especializada), o uso crítico de conceitos operatórios em situações concretas, para a reflexão crítica sobre temáticas actualmente mais relevantes, exigem, simultaneamente uma intervenção mais activa do estudante na aprendizagem e avaliação contínua, através de debates e do desenvolvimento mais autónomo de pesquisas.

O contributo de cada formando na sua auto-aprendizagem, embora sob orientação científica e pedagógica do docente-tutor, passa necessariamente pela aquisição e uso de competências atrás salientadas no âmbito da literacia da informação. Daí a extrema importância da Biblioteca e dos seus serviços para lá de leitura presencial e empréstimo (domiciliário e interbibliotecas), isto é, o acompanhamento e acções de formação em catálogos, técnicas de pesquisa informática e em bases de dados digitais ou de material digitalizado.

O modelo de aulas teórico-práticas e tutoriais e o sistema de avaliação - de ensino presencial inovado via b-learning, pela conexão e-learning permanente e uso de tecnologias digitais -, concorrem para uma estratégia pedagógico-científica que, ao exigir acesso a material bibliográfico do mundo inteiro e à utilização de gestores bibliográficos, privilegia uma colaboração contínua com a Biblioteca da FLUL / Formação e ocasiona Sessões de prática investigativa com estudantes do 1º ciclo (em turma ou pequenos grupos) e Workshops envolvendo uma rede de investigadores (do 2º e do 3º ciclos e de pós-doutoramento). Tem sido essa a base da parceria fundamental das Autoras deste artigo, unindo num mesmo esforço objectivos e utensilagem técnica de bibliotecária com competências pedagógico-científicas de docente universitária.

Os conteúdos programáticos de Seminários de pós-graduação estão, além disso, frequentemente interconectados com problemáticas e com metodologias de projectos de investigação. É o caso da relação íntima dos objectivos e conteúdos de unidades curriculares de estudos avançados e sua leccionação com Programas de Estudos (caso de IMAGÉTICA e FAZENDA) coordenados numa unidade de investigação e desenvolvimento como o Centro de História-FLUL que desenvolve projectos e origina teses MA e PhD e pesquisas de Pós-Doutoramento.

As reflexões sobre História Moderna e sobre História dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa e Europeia (a nível de qualquer dos ciclos de formação) convergem frequentemente sobre diferentes áreas científicas (humanidades, artes, ciências sociais) e obrigam por parte dos docentes, e dos estudantes ou investigadores em formação, a um sério trabalho de campo (presencial e via tecnologias digitais). Pressupõem, antes de mais, um "estado da arte" dos estudos especializados sobre uma temática, época ou área do mundo, facto que conduz à avaliação crítica de monografias e artigos científicos. Há, pois, que ter acesso rápido a estes recursos e a um material actualizado conseguido, cada vez mais, por via digital. Não admira, pois, que em espaços da plataforma e-learning (gerida pelo e-Learning Lab em ligação com a Reitoria da UL), vocacionados para cada disciplina, aumente consideravelmente os indicadores e links para recursos assegurados ou recomendados pela

Biblioteca da FLUL, desde repositórios institucionais como o da UL no RCAAP até bibliotecas digitais de núcleos de investigação e bases internacionais de revistas científicas. Veja-se, a esse propósito o link http://www.letras.ulisboa.pt/pt/biblioteca-pesquisas.

Face a este novo paradigma educacional, o profissional de informação tem necessariamente, também ele, de possuir novas competências tecnológicas e pedagógicas de modo a ser um gestor, produtor e "facilitador" de conteúdos, um mediador entre os recursos – em crescendo electrónicos – e o utilizador.

3. Uma colaboração institucional efectiva na inovação pedagógica e no estímulo à investigação

As primeiras actividades formativas da Biblioteca da FLUL datam de 2006 com o intuito de divulgar não só um dos recursos electrónicos então adquirido, denominado Periodical Content Index (PCI), bem como de apoiar individualmente ou em grupo a comunidade académica nas estratégias de pesquisa do Catálogo SIBUL e da Biblioteca do Conhecimento Online (B-On). Inicialmente estas acções realizavam-se pontualmente sob pedido de docentes ou de estudantes.

É a partir da análise do questionário elaborado em 2006 sobre a avaliação dos serviços prestados pela Biblioteca da FLUL, no qual 67% dos inquiridos demonstraram necessitar de formação para efectuar pesquisas em recursos electrónicos, que em Outubro de 2007 é criada a área de Formação de Utilizadores. Com a reestruturação do *site* da Biblioteca e inclusão de novos recursos electrónicos, quer subscritos pela FLUL ou UL, quer em livre acesso, alargou-se o leque formativo. Deste modo, iniciaram-se, de forma sistemática, acções de formação mensais, programadas e a pedido, para alunos e docentes (vd. Anexos, Tabelas 1 e 2).

Desde então, a Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa já realizou, entre 2007 e 2014, cerca de 360 acções de formação abrangendo um total de cerca de 4384 participantes. O calendário formativo da Biblioteca da FLUL inicia-se de Outubro a Maio com sessões presenciais direccionadas quer à formação inicial, quer à formação específica. A primeira, essencialmente dirigida a alunos do 1º ano do 1º ciclo (licenciatura) pretende apresentar globalmente os serviços e recursos electrónicos com especial destaque para pesquisa do catálogo SIBUL. Estas sessões, solicitadas pelos docentes, têm especial predominância no início de cada ano lectivo ou início de semestre e revestem-se de uma enorme importância, dado que este primeiro contacto com a Biblioteca dota os alunos de ferramentas e conhecimentos que lhes irão ser essenciais na sua formação ao longo da vida.

A formação específica, estruturada mediante a tipologia do utilizador (aluno, docente e/ou investigador) e grau de ensino (1º, 2º, 3º ciclos /graduação e pós-graduação), pretende não só explorar de forma avançada os recursos electrónicos incluídos no *site* da Biblioteca, bem como fomentar a literacia da informação. Estas sessões são essencialmente práticas, com a duração de duas horas incidindo (embora não exclusivamente) sobre os seguintes recursos electrónicos (2014/2015): Catálogo SIBUL, Repositório ULisboa: apresentação e divulgação no âmbito do RCAAP; Técnicas de pesquisa: selecção e avaliação de fontes de informação; Biblioteca Digital; Pesquisa de livros e artigos de revistas científicas em eLibray USA: an american digital library, JSTOR, B-On, Project MUSE; Referência e gestão de referências bibliográficas via EndNote Web, Zotero; Avaliação de conteúdos em revistas indexadas através de ISI Web of Knowledge.

Utilizadores, quer internos quer externos à FLUL, podem inscrever-se individualmente ou em grupo. As sessões solicitadas pelos docentes são planeadas em colaboração com a Biblioteca tendo em conta a temática e nível académico, de modo a adequar os conteúdos às necessidades dos formandos. Muitas destas sessões realizam-se em horário pós-laboral, em contexto de aula ou seminário, abrangendo uma população académica (sobretudo de estudos avançados) impossibilitada de frequentar as acções mensais oferecidas pela Biblioteca mas que, deste modo, acedem à Formação.

Neste campo em particular se tem desenvolvido a experiência formativa conjunta das Autoras do presente artigo, numa parceria contínua desde as primeiras sessões realizadas pela Biblioteca e que se revela transversal a alunos de 1º, 2º, 3º ciclo e pós-doutoramento da área de História.

As sessões, devidamente adaptadas a cada ciclo de estudo e conteúdos programáticos, incidem sobretudo na exploração de recursos electrónicos, subscritos pela FLUL e pela ULisboa, incluídos no *site* da Biblioteca (ex: catálogo SIBUL, Biblioteca Digital da FLUL, Repositório UL, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, JSTOR, B-ON, Project MUSE, Gallica, Dialnet, e-Libray USA, etc.), bem como na exploração de numerosos outros recursos em Open Access e ainda na utilização de gestores bibliográficos (EndNote Web).

Verifica-se que os alunos de 1º ciclo ao cresceram com a tecnologia, possuem vários tipos de *gadgets* e estão sujeitos a variados estímulos informáticos. No entanto, pelo facto de possuírem competência tecnológica não significa possuírem competências no âmbito da literacia da informação para pesquisar, seleccionar e avaliar a informação obtida de modo a produzirem novo conhecimento.

Daí a importância do papel do técnico bibliotecário e do docente-tutor na orientação de conteúdos, metodologias e avaliação de resultados.

Verifica-se também que alguns alunos que retomam os seus estudos ("maiores de 23" ou formandos de 2º e 3º ciclos), embora adaptados às novas tecnologias, não as dominam, sentindo-se inicialmente "perdidos" com o excesso de informação disponível.

É precisamente nesta vertente que a Biblioteca da FLUL tem um importante papel a desempenhar dotando os utilizadores com competências no âmbito da literacia da informação para que possam desenvolver a sua formação ao longo da vida contribuindo para a sua autonomia e sentido crítico de forma a aferir qual a informação que necessitam, onde e como encontrá-la. Ou seja, para que "aprendam a aprender" de um forma activa e participativa.

Dotar-se de ferramentas como as oferecidas pela Biblioteca ou através desta de plataformas de recursos digitais, permite ao estudante ou pesquisador (incluindo o necessitado de horário flexível) uma aprendizagem sob tutela mas com bastante autonomia, investigando temáticas através de documentos (obras integrais ou antologias seleccionadas) e de vasta bibliografia, dos clássicos às produções recentes, ganhando capacidade para uma participação colaborativa em debates temáticos (com o docente e com outros estudantes, em rede), seja em aula, seminário ou online através de um Forum, testando estudo e actualização de conhecimentos de forma contínua. Ao invocar este tipo de participação tem-se em consideração toda uma contextualização cuidada das possíveis formas de intervenção do estudante e da manifestação da sua própria personalidade (GOURLAY, 2015).

A colaboração efectiva da Biblioteca com unidades curriculares e com Programas de Estudos de unidades de investigação tem vindo, no caso que trazemos a lume, a contribuir na formação inicial e nos níveis avançados de aprendizagem para o desenvolvimento cognoscitivo

do formando, capacitando-o a construir de forma objectiva e crítica, bases bibliográficas (especializadas e actualizadas) e a inventariar recursos documentais (escritos e representações iconográficas) necessários ao avanço do conhecimento.

Este trabalho institucional conjunto coordenado pelas Autoras do presente artigo explicitou-se, ao longo dos anos, não só na concretização de acções de formação de apoio a aulas e seminários como também em visitas de estudo, conferências em Colóquios e na realização de workshops.

Na verdade, de forma a exponenciar mais ainda os resultados positivos da participação da Biblioteca da FLUL na Aprendizagem e na inovação pedagógica, conceberam-se oficinas sobre conteúdos especializados.

Destaca-se, entre outras iniciativas congéneres, a realização ainda em 2010 de duas oficinas temáticas sobre *"Portugal e o Sueste Asiático: 500 anos"* tendo por objectivo divulgar e explorar não só o acervo da Biblioteca, em livre acesso e em Depósito, e os recursos electrónicos incluídos no seu *site*, como também inventariar para fins de investigação outros recursos em Open Access. Constituiram cursos de formação em pesquisa electrónica para investigação sobre a Ásia, mediante coordenação conjunta das Autoras, uma então Directora do 1º ciclo de Estudos Asiáticos além de docente e investigadora de História Moderna e de História da Expansão Europeia, a outra coordenadora da área de Formação de Utilizadores da Biblioteca da FLUL. Teve a participação de mais docentes na formação científica e o pleno apoio do Centro de História da Universidade de Lisboa através do Programa de Estudos Imagética e de projectos então em curso. Estes viriam a concretizar-se em Debates no espaço de Seminários e no Colóquio Internacional *"Portugal e o Sueste Asiático: 500 anos",* de 2011, subordinado pois à mesma temática. Os estudantes realizaram relatórios de pesquisa para avaliação (vd. Anexos, Tabela 3).

Salienta-se, também, em Novembro de 2013 a participação da Biblioteca no V Colóquio Internacional *A Imagética da Felicidade: para uma reflexão histórica e interdisciplinar sobre a valorização do humano* (coord.cient. e org M.L.G.CRUZ / CH-FLUL, FCT) com a apresentação por I.REBOLHO da comunicação *"As representações de socialização nas colecções da Biblioteca da FLUL: o caso de* Abregé de l'histoire générale des voyages *de* Jean-François de la Harpe*"* tendo por objectivo divulgar o património iconográfico da Biblioteca da FLUL à comunidade académica alargada, nela se integrando bibliotecários e técnicos de museus e arquivos, estudantes e investigadores de diversas instituições nacionais e estrangeiras. Pertencente à colecção dos reservados e a um fundo específico, a "Biblioteca da Manizola", esta obra do séc. XVIII constitui um relato de viagens, testemunho civilizacional do encontro com diversas culturas. Tendo em conta a pertinência temática e imagética, a obra foi então referenciada no catálogo SIBUL com *links* à Gallica (Biblioteca Digital de França).

Nas disciplinas e seminários de História tornam-se de facto fundamentais fontes de diferentes materiais, incluindo maioritariamente textos e imagens, para lá de todo um manancial bibliográfico especializado em diferentes outras áreas disciplinares, pelo que se revela essencial o saber pesquisar em bibliotecas digitais como a da FLUL e de outras instituições académicas, assim como em plataformas dotadas de material digital e digitalizado, sobretudo composto de livros e revistas científicas. A Biblioteca universitária – a Biblioteca da FLUL no caso em epígrafe –, tem um papel deveras crucial na disponibilização de recursos e na formação do utilizador.

4. Uma visão do futuro

Configurações renovadas da Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa terão de ter em linha de conta quanto as Humanidades Digitais (área que agrega humanidades, ciências sociais, ciências da informação e documentação, computação) têm incutido, a nível de métodos, uma maior dinâmica no processo de investigação possibilitando uma nova maneira de alcançar o conhecimento (GUERREIRO, BORBINHA, 2014: 64). Tornou-se uma prática amadurecida nas últimas décadas, moldando e sendo moldada pelo investigador (GARDINER, MUSTO, 2015).

É, pois necessário, que a Biblioteca Digital da FLUL continue a desenvolver-se, a nível de digitalização seleccionada e melhor acessibilidade de acervos, assim como se desenvolva o contributo da Escola para o Repositório. UL de forma a preservar e divulgar por todo o mundo a sua produção intelectual contribuindo para dinamizar redes internacionais de pesquisa.

Com a reestruturação do *site* da Biblioteca da FLUL para o ano lectivo 2015/2016 a área de Formação de Utilizadores aposta em fortes objectivos operacionais: não só a produção de conteúdos em variados suportes (áudio e vídeo), no âmbito da literacia da informação e da Web 2.0, e um reforço do calendário formativo, como – note-se – parametrizar e implementar cursos em b-learning e e-learning através da plataforma Moodle, assim como realizar webinars através da plataforma Colibri.

A oferta de formação *online,* para além de eliminar barreiras temporais e espaciais, permitirá captar novos utilizadores internos e externos à FLUL, tornando-se uma actividade inclusiva.

A Biblioteca da FLUL propõe-se, ainda, inserir a oferta formativa nos *curricula*, quer com a atribuição de créditos extracurriculares opcionais no 1º ciclo de estudos, quer com a inclusão de disciplinas, ou módulos obrigatórios, relacionadas com a literacia da informação no 2º e 3º ciclos.

Na sequência de uma cooperação activa e profíqua desenvolvida até hoje no âmbito das disciplinas de História, que se procura amplificar no futuro ainda mais, as Autoras deste artigo consideram oportuna uma formação em parceria na plataforma Moodle. Referimo-nos a uma acção conjunta onde se planifique um módulo sobre literacia da informação e recursos electrónicos específicos, vocacionado para as unidades curriculares do 1º ciclo e que, em seminários de 2º e 3º ciclos cumpra objectivos comuns aos estudos avançados e à integração da pesquisa em projectos de investigação.

Tais iniciativas revelam-se fundamentais na aplicação dos princípios de Bolonha, estimulando a cooperação entre a Biblioteca e a comunidade académica.

5. Notas sobre Autoras

5.1. MARIA LEONOR GARCÍA DA CRUZ é Professora e investigadora da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, licenciada e mestre por esta instituição, doutora pela Universidade de Lisboa em História Moderna com tese *A Governação de D. João III: a Fazenda real e os seus Vedores* (UL 1999, pub. 2001 e em linha no Repositório UL).

Formadora qualificada perante o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, lecciona na FLUL e pesquisa no âmbito de História Moderna e de História da Expansão (Europa, Magrebe, América, Ásia), orientando teses (MA, PhD e pós-doutoramento) em campos específicos da sua especialidade: sociedades, mentalidades, orgânica institucional, espiritualidade e gestão político-financeira.

Membro integrado do Centro de História da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (UID/HIS/04311/2013), é Investigadora responsável de projectos de investigação activos no âmbito temático de Programas de Estudos que coordena:

1) FAZENDA: história do pensamento e da gestão económica, fiscalidade, redes sociais, política e ética, instâncias, séculos XV-XIX; *Site:* Fazenda, Gestão, Fiscalidade-FLUL-Research-Portugal: https://sites.google.com/site/ulresearchfazendafiscalidade/.

2) Imagética: estudo interdisciplinar sobre representações e construções identitárias - Portugal no Mundo. Site: Imagetica-FLUL-Research-Portugal: http://sites.google.com/site/imagetica0flul/.

Com formação de informática e técnicas de e-learning, através de cursos e workshops organizados pela Biblioteca da FLUL em Técnicas de pesquisa, selecção e avaliação de fontes de informação, ZOTERO (Gestor de Referências Bibliográficas), e ISI Web of Knowledge, bem como pelo e-Learning Lab (ligado à Reitoria da U.Lisboa) em iniciação à plataforma Moodle, Conceção de unidades curriculares online, Recursos Educativos Digitais: Criação e Edição, Tecnologias para I&D, Sistema de videoconferência: Colibri e E-tutoria e moderação online, tem vindo a desenvolver uma inovação nas práticas pedagógicas, na promoção de modalidades de estudo e de tutoria, com extensão da comunidade de ensino (via moodle e websites temáticos) e em recursos aplicados a projectos de investigação recorrendo, cada vez mais, às tecnologias digitais.

É intensa a sua cooperação na última década com a Biblioteca da FLUL em acções de formação e na participação activa no Projecto "Património bibliográfico e documental da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: um projecto de conservação, digitalização e difusão" (Dir. FLUL e Divisão Biblioteca e Arquivo Histórico FLUL, com o apoio do Programa Operacional da Cultura), onde colaborou no Catálogo de incunábulos e impressos raros (sécs. XV-XVI) na colecção da Faculdade de Letras de Lisboa (em CD-ROM e na Internet); publicou estudo na Mostra Bibliográfica de Livro Antigo (séculos XV-XVI), com edição integral do texto em Clio. Revista do Centro de História da Universidade de Lisboa (2008/2009). Realizou ainda nesse âmbito uma comunicação ao Colóquio Património bibliográfico e novas tecnologias (Fev. 2008, FLUL e BNP). Organizou com a Biblioteca da FLUL sessões e cursos /oficinas em pesquisa electrónica (livres ou com avaliação) para grupos e estudantes dos 3 ciclos do Ensino superior interessados em temáticas de História Moderna, História da Expansão Europeia ou de áreas específicas como História da Ásia (desde 2010 – vd. Anexos, Tabela 3.).

Foi colaboradora em 2014 em projecto de doutoramento em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) do IE-UL, interveniente no Día de las Humanidades Digitales 2014 (CenterNet, HDH, RedHD, et al) e comunicante em 2015 em evento sobre "Inovação Pedagógico no Ensino Superior: e-learning e Tecnologias digitais" (IE-UL, e-Learning Lab, ISCTE-UL, GAGQ-UL), integrando como autora o ebook daí decorrente. Tem vindo a participar em diversas iniciativas como "Future Teacher E-ducation Lab" (IE-UL, e-Learning Lab), "Governação e Práticas de e-learning no Ensino Superior" (Observatório Panorama e-learning 360º), ESC # 31 – Oficina Humanidades Digitais: A Reinvenção dos Media (FLUL). É membro de diversas Sociedades e da AHDig - Associação das Humanidades Digitais.

Membro permanente do Conselho de Departamento e da Comissão Científica de História, da comissão científica do Centro de História-FLUL e de Institutos especializados, pertenceu à Direcção do CHUL (1999-2005) e do Conselho Científico da FLUL (1999-2009), foi Coordenadora Sócrates-Erasmus de História, H. Arte e Arqueologia e representante departamental ao Conselho Directivo da FLUL (1999-2003), Coordenadora Erasmus de EAs (2009-2012) e Directora de Estudos Asiáticos / 1º ciclo (2009-2011). Integra comissões de apoio à Formação de professores e à implantação de novas tecnologias de ensino na FLUL.

Muitos dos seus textos editados sobre sociedade, espiritualidade e ética, heresia e orgânica institucional, pensamento económico, sobretudo dos sécs. XVI-XVII, práticas pedagógicas e humanidades digitais, encontram-se publicados em formato digital no Repositório da Universidade de Lisboa: http://repositorio.ul.pt/.

5.2. ISABEL MARIA COSTA REBOLHO é Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (variante Estudos Portugueses e Ingleses) pela Universidade dos Açores. Possui o Curso de Especialização em Ciências Documentais (variante Biblioteca e Documentação) pela Universidade Autónoma de Lisboa e o Diploma de Estudios Avanzados de Doctorado (DEA) em *Biblioteconomía y Documentacion* pela Universidad de Alcalá, sendo actualmente doutoranda na mesma universidade no programa de doutoramento *Bibliografia y Documentacion Retrospectiva en Humanidades.*

Iniciou o seu percurso profissional em 1993 no Centro de Documentação da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa onde permaneceu até 2000, ano em que mudou para a Biblioteca da FLUL onde é bibliotecária. Presentemente desenvolve a sua actividade na área de Referência e na área de Formação de Utilizadores com a coordenação de programas de acções de formação que respondam às necessidades dos alunos (1º, 2º e 3º ciclos), docentes e investigadores da FLUL no âmbito da Literacia da Informação.

Efectuou actividade como formadora, em parceria, na Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas em 2008 e 2009 com os cursos *À descoberta da Deep Web: informação científica e técnica em Open Access*; *DIGREF (24x7=365): planear e implementar o serviço de referência virtual.*

Apresentou artigo *online*, em co-autoria, nas *Primeiras Jornadas Virtuales Iberoamericanas de Bibliotecologia* (1 a 30 Novembro 2010) com artigo *As bibliotecas e a Web 2.0 = Las bibliotecas y la Web 2.0 .*

Participação no Workshop "*South Asia: developing and furthering research*", realizado na FLUL em Outubro de 2014 em parceria com a Taylor & Francis, no painel de discussão sobre a apresentação do recurso *South Asia Archive.*

Tem como interesses profissionais as seguintes áreas: formação de utilizadores, literacia da informação, web 2.0 e biblioteca 2.0, bibliotecas universitárias e realidade virtual aplicada à formação.

ANEXOS

Biblioteca da Faculdade de Letras da UL Acções de formação	Destinatários
Catálogo SIBUL (Catálogo Colectivo da Universidade de Lisboa)	Alunos 1º, 2º e 3º ciclo
JSTOR e Project MUSE (bases de dados de periódicos em Ciências Sociais) (a)	Alunos 1º, 2º e 3º ciclo
Técnicas de pesquisa, selecção e avaliação de fontes de informação (a)	Alunos 1º, 2º e 3º ciclo
B-On: Biblioteca do Conhecimento Online (a)	Alunos 2º e 3º ciclo
e-Library USA: an american digital library (portal de recursos electrónicos) (a)	Alunos 2º e 3º ciclo
EndNote Web (Gestor de referências bibliográficas) (a)	Alunos 2º e 3º ciclo
Zotero (gestor de referências bibliográficas)	Alunos 2º e 3º ciclo
ISI Web of Knowledge (a)	Docentes e investigadores
Repositório da Universidade de Lisboa: apresentação e divulgação	Docentes e investigadores
NB (a) Sessões leccionadas pela coordenadora da área de Formação de Utilizadores.	

Tabela 1. Acções de formação mensais da Biblioteca da FLUL calendarizadas 2014/2015 (Outubro a Maio). **Fonte:** Autoras.

		Total (d)	Nº de participantes
Sessões calendarizadas realizadas (b)	40	74	946
Sessões solicitadas realizadas (c)	34		
NB (b) Inclui formação *online* (webinar) realizada pela editora Taylor & Francis. (c) Sessões realizadas entre Setembro 2014 e Junho 2015 solicitadas maioritariamente por docentes da FLUL sobre exploração de recursos electrónicos. Incluem-se visitas à Biblioteca decorrentes de Colóquios realizados na FLUL e visitas de estudo externas solicitadas por docentes de escolas secundárias de várias localidades. Foram realizadas pelas Autoras três sessões de parceria Biblioteca da FLUL - Formação 1º, 2º e 3º ciclos / temas de História Moderna e de História da Expansão portuguesa e europeia, e um Workshop de parceria Biblioteca da FLUL – coordenação do Programa de Estudos Imagética (CH-FLUL) / Oficina "Imagética dos novos mundos: formação em recursos digitais" (níveis 2º, 3º ciclos e pós-doc). (d) Das 74 acções de formação realizadas, 56 foram leccionadas pela coordenadora da área de Formação de Utilizadores.			

Tabela 2. Dados referentes a sessões de formação da Biblioteca da FLUL realizadas no ano lectivo 2014/2015. **Fonte:** Autoras.

I Oficina "Portugal e o Sueste Asiático: 500 Anos" 2010, 6-9 julho e 1 Out.	Curso de formação EAs /Biblioteca FLUL, com apoio científico do Centro de História – FLUL e Programa de Estudos Imagética (Debates Imagens identitárias – fronteiras e utopias)
https://sites.google.com/site/asia2010flul/eventos-e-exploracoes/eventos-eas-flul/i-oficina-portugal-e-o-sueste-asiatico-500-anos	
II Oficina "Portugal e o Sueste Asiático: 500 Anos" 2010, 21 Out.-21 Nov.	Curso de formação EAs /Biblioteca FLUL, com apoio científico do Centro de História – FLUL, Programa de Estudos Imagética e NICPRI – Universidade de Évora
https://sites.google.com/site/asia2010flul/eventos-e-exploracoes/eventos-eas-flul/eas-ii-oficina-portugal-e-o-se-asiatico-2010	
V Colóquio Internacional "A Imagética da Felicidade: para uma reflexão histórica e interdisciplinar sobre a valorização do humano" 2013, 11-12 Nov.	Apresentação por I.REBOLHO da comunicação *"As representações de socialização nas colecções da Biblioteca da FLUL: o caso de* Abregé de l'histoire générale des voyages *de* Jean-François de la Harpe*"*em Colóquio internacional com coordenação científica e organização de M.L.G.CRUZ / Programa de Estudos Imagética, CH-FLUL, FCT
https://sites.google.com/site/imagetica0flul/coloquios-internacionais-imagetica-2005-2009/v-coloquio-internacional-imagetica-da-felicidade-11-e-12-nov-2013-na-flul	
Oficina "História Moderna e História da Expansão portuguesa: recursos digitais para orientação de pesquisas" 2014, 30 Maio	Biblioteca da FLUL e coordenação de unidades curriculares / Formação de 1º ciclo
https://plataforma.elearning.ulisboa.pt/	
Oficina "História Moderna, Ásia, África, América: orientação prática em recursos digitais" 2014, 3 Junho	Biblioteca da FLUL e coordenação de unidades curriculares / Formação avançada (2º e 3º ciclos e pós-doc)
https://plataforma.elearning.ulisboa.pt/	
Oficina "História Moderna e História da Expansão portuguesa e europeia: orientação de recursos digitais" 2015, 17 e 21 Abril	Biblioteca da FLUL e coordenação de unidades curriculares / Formação de 1º, 2º e 3º ciclos
https://plataforma.elearning.ulisboa.pt/	
Oficina "Imagética dos Novos Mundos: formação em recursos digitais" 2015, 29 Abril	Biblioteca da FLUL e coordenação do Programa de Estudos Imagética (CH-FLUL) - workshop de formação em recursos digitais destinada a investigadores-formandos dos ciclos avançados (2º, 3º e pós-doc)
https://plataforma.elearning.ulisboa.pt/	

Tabela 3. Exemplos de Oficinas de formação e de outras acções fruto da colaboração entre a Biblioteca, cursos de História (1º, 2º e 3º ciclos) e Estudos Asiáticos (1º ciclo), e Programas de Estudos de unidades de investigação. **Fonte:** Autoras.

BIBLIOGRAFIA

GARDINER, Eileen; MUSTO, Ronald G. – **The digital humanities: a primer for students and scholars**. New York: Cambridge University Press, 2015. ISBN 978-1-107-60102-4.

DOCUMENTOS ELETRÓNICOS

ACRL - Association of College and Research Libraries – **Information Literacy Competency Standards for Higher Education** [Em linha]. 2000 [Consult. 30 Agosto 2015]. Disponível na www: <URL:http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>.

GOURLAY, Lesley (2015) – 'Student engagement' and the tyranny of participation. **Teaching in Higher Education**, 20, 4, 2015, p. 402-411. Disponível na www:<URL: http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1020784>.

GUERREIRO, Dália; BORBINHA, José Luís – Humanidades Digitais: novos desafios e oportunidades. **Cadernos BAD** [Em linha]. Nº 1 (2014), p. 63-78. [Consult. 20 Jun. 2015]. Disponível na www:<URL:http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/1060>. ISSN 0007-9421.

MEMÓRIA E IDENTIDADE DE UMA ESCOLA: RETALHOS DA VIDA DE UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E SALVAGUARDA DO PATRIMÓNIO HISTÓRICO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Nuno Martins Ferreira

Professor Adjunto Convidado do Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, Departamento de Ciências Humanas e Sociais
nunoferreira@eselx.ipl.pt

Ana Teodoro

Equiparada a Assistente de 1.º triénio do Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia (até ao ano letivo 2014/2015)
a.teodoro@sapo.pt

Paulo Maurício

Investigador independente, Doutor em Educação, especialidade de Didática das Ciências, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
paulo.asterix@gmail.com

Rui Covelo

Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, Departamento de Educação em Línguas, Comunicação e Artes
ruic@eselx.ipl.pt

Mercês Sousa Ramos

Professora Coordenadora, aposentada, do Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia
mercesr@eselx.ipl.pt

António Melo

Professor Requisitado do Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, Departamento de Educação em Línguas, Comunicação e Artes
antoniom@eselx.ipl.pt

Laurence Vohlgemuth

Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, Departamento de Educação em Línguas, Comunicação e Artes
laurence@eselx.ipl.pt

Memória e Identidade de uma Escola: Retalhos da Vida de um Projeto de Investigação e Salvaguarda do Património Histótico da Escola Superior de Educação de Lisboa

Nuno Martins Ferreira
Ana Teodoro
Paulo Maurício
Rui Covelo
Mercês Sousa Ramos
António Melo
Laurence Vohlgemuth

Historial do artigo:

Recebido a 17 de novembro de 2015
Revisto a 23 de novembro de 2015
Aceite a 27 de novembro de 2015

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo dar a conhecer o projeto Memória e identidade: investigação e salvaguarda do património histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este projeto teve o seu início em 2010, e nasceu da vontade de um grupo de professores de preservar um conjunto de objetos didáticos e científicos, sobretudo ligados ao ensino das ciências naturais. O trabalho que tem sido realizado em prol da valorização da história da formação de professores em Portugal (séculos XIX-XX) tem mostrado a importância da descoberta, salvaguarda e divulgação do património associado à educação portuguesa. É neste âmbito que se inscreve o projeto aqui apresentado, sediado numa instituição – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa – que tem as suas raízes na segunda metade do século XIX e que é depositária de um significativo espólio quer de instrumentos didático-científicos quer documental. O trabalho desenvolvido no projeto tem convocado a ação de professores e estudantes, no sentido de divulgar o património histórico da instituição em articulação com a sua potencialidade educativa.

Palavras-chave: Património Escolar, Formação de Professores, Instrumentos Didáticos, Escola Superior de Educação de Lisboa.

ABSTRACT

This article aims to present the project *Memory and identity: research and preservation of the historical heritage of the Higher School of Education of Lisbon*. This project had its beginnings in 2010, and was born from the desire of a group of teachers to preserve a set of educational and scientific objects, mainly related to the teaching of natural sciences. The work that has been done to recognize the value of the history of teacher education in Portugal (XIX-XX centuries) has shown the importance of the discovery, preservation and promotion of heritage associated with Portuguese education. This framework comprises the project herein presented. The project is based in an institution – Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Lisbon – which has its roots in the second half of the nineteenth century and which is the depositary of a significant heritage of both teaching and scientific instruments ~~or~~ and documents. The work on the project has called the action of teachers and students, aiming to disseminate the heritage of the institution in articulation with its educational potential.

Key-words: School Historical Heritage; Teacher Education; Teaching Instruments; Higher School of Education of Lisbon.

1. Introdução

A historiografia da ciência mais recente tem dado relevo significativo à denominada cultura material da ciência (TAUB, 2011), refletindo a crescente importância que o entendimento do percurso, origens e identidade de instrumentos científicos e didáticos tem para a construção do conhecimento e para o moldar das ideias e práticas em ciência. Nesse sentido, a Escola, enquanto instituição, não é vista como mera reprodutora de conhecimento, sendo que múltiplas investigações se têm realizado sobre a relação entre instrumentos didáticos e científicos; sobre o uso desses instrumentos nas práticas pedagógicas; sobre a organização de coleções museológicas; e sobre o papel dos museus e de outros centros de educação não formal no processo de ensino-aprendizagem.

No caso português, o estudo da materialização das práticas científicas a partir dos seus instrumentos tem vindo, nos últimos anos, a ganhar visibilidade através do campo da História da Educação em Portugal (séculos XIX e XX), campo esse que tem sido objeto de trabalho por parte de investigadores de diversas instituições e países, e se tem consubstanciado como tema de projetos e publicações. Neste âmbito do estudo do passado da educação em Portugal, releva-se o projeto de investigação levado a cabo pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, intitulado Escolas de Formação de Professores em Portugal: História, Arquivo, Memória (2010-2013), sob a coordenação de Joaquim Pintassilgo.

Como bem identificou MOGARRO (2012/2013), a criação daquilo que se designa por museologia educativa nasceu de dois movimentos, ambos preocupados com a defesa do

património: o primeiro deles deveu-se a um movimento dos investigadores e historiadores da educação que desenvolveram novos olhares sobre os fenómenos educativos, dando uma atenção crescente à materialidade da escola e ao seu património e inserindo-os nas atuais correntes epistemológicas, assim como nas agendas internacionais de investigação, muitas vezes em associação com iniciativas de natureza museológica. (MOGARRO, 2012/2013: 85)

O segundo movimento foi levado a cabo nas escolas, durante décadas, pela comunidade educativa em geral que mais não fez do que guardar objetos ou documentação escrita, acervos esses que agora conhecem a luz do dia.

No caso do projeto *Memória e Identidade: Investigação e Salvaguarda do património histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa*, que é o cerne deste artigo, houve uma evolução do segundo para o primeiro movimento de que fala MOGARRO (2013), no sentido de potencializar, através da sua salvaguarda, inventariação e divulgação, o património escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Com efeito, em 2010, ano em que se comemorou o centenário da implantação da República, um grupo de professores iniciou na ESELx um processo de salvaguarda e de inventariação de instrumentos didáticos e científicos, na sua maioria ligados ao ensino das ciências naturais. A comemoração do centenário da implantação da República serviu, então, de mote para o arranque de um projeto de musealização dos instrumentos didáticos e científicos do património da ESELx. Este projeto serviria para, através do trabalho conjunto de docentes e estudantes, conhecer e dar a conhecer à comunidade educativa o espólio existente na ESELx, uma instituição com uma história que, como veremos no cap. 2, remonta à segunda metade do século XIX.

Para um melhor conhecimento da dinâmica do ensino, suas estratégias e procedimentos, a pesquisa subjacente ao trabalho de inventariação dos diversos instrumentos tem sido, desde o início do projeto, suportada pelas fontes documentais existentes na ESELx. Tendo em conta que o acervo documental e bibliográfico, designado por Arquivo Histórico, se encontra disperso e em condições de preservação pouco condizentes com o seu valor, o projeto resolveu chamar a si igualmente a salvaguarda do espólio documental, justificando assim as intenções que a sua designação actual ambiciona alcançar: *Memória e Identidade: Investigação e Salvaguarda do património histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa.*

A divulgação e o conhecimento de todo este património abrem perspetivas didáticas de grande interesse através da sua utilização para criar dinâmicas que permitam: aumentar a cultura – geral, científica e didática – dos estudantes da ESELx, futuros professores, educadores, animadores e artistas; consciencializar para as potencialidades da musealização enquanto instrumento de formação e ensino; e evidenciar as mais-valias das aprendizagens feitas em torno de um objecto com potencial museológico.

No plano da formação de professores, a continuação do trabalho de recuperação e organização do espólio didático-científico e documental, iniciado em 2010, afigura-se como uma atividade que pode ser usada para promover aprendizagens em diferentes áreas curriculares, desde logo as áreas específicas do domínio das Ciências Naturais, mas também, por exemplo, as áreas relativas à Didática das Ciências ou do Estudo do Meio, e as unidades curriculares de Museologia, de Património Histórico, Artístico e Cultural, de História e Geografia de Portugal, e Desenho Científico.

Neste artigo, começaremos por fazer um enquadramento histórico da ESELx, importante para se perceber a natureza do património didático-científico e documental aí existente; seguir-se-á uma descrição do espólio existente na ESELx; posteriormente apresentar-se-ão os objetivos do projeto, bem como dos momentos de divulgação realizados junto da comunidade educativa e

em encontros científicos; e, finalmente, abordaremos as potencialidades educativas que um projeto desta natureza tem, a partir do envolvimento de professores e estudantes.

2. Enquadramento histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa

A ESELx é hoje fiel depositária de uma história com mais de cento e cinquenta anos. Em 1862, fundou-se a Escola Normal Primária para o sexo masculino, conhecida como "de Marvila", instalada, até 1881, no Palácio dos Marqueses de Abrantes, na zona oriental de Lisboa, com o objetivo de formar professores para a instrução primária. Entre 1881 e 1914 passaria a funcionar no Palácio de Santos. Em 1866 abriria a Escola Normal Primária para o sexo feminino, situada no Calvário, mais precisamente no Recolhimento do Santíssimo Sacramento e Assunção. A estas escolas seriam anexadas duas escolas primárias oficiais, a nº 47 para o sexo masculino e a nº 48 para o sexo feminino, locais que serviriam de estágio aos futuros professores (MOGARRO, ZAIA, 2009). A junção de ambas as escolas normais primárias foi feita no ano de 1914, dando origem à Escola Normal Primária de Lisboa que, em 1918, seria transferida para o atual edifício, em torno do qual viria a nascer o campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa.

Ainda no tempo da monarquia, pelo decreto nº 8 de 24 de dezembro de 1901, passou a ser obrigatória a aprovação no curso das Escolas Normais ou a habilitação para o magistério primário para o exercício docente naquele grau de ensino. Na primeira década do século XX, a rede de escolas de formação estava sobredimensionada: existiam seis escolas em Lisboa, Porto e Coimbra (duas em cada cidade) mais 17 escolas nas capitais de distrito que, no total, diplomavam mais professores do que aqueles que eram necessários. Até 1921, e já no período republicano, estas escolas encerrariam a sua atividade letiva e novas escolas iriam surgir (PINTASSILGO, MOGARRO, HENRIQUES, 2012).

O decreto republicano de 29 de março de 1911, que reformou o ensino infantil, primário e normal, deliberou que as Escolas Normais passavam a ter o suporte de escolas primárias anexas mas igualmente de outras instituições como museus escolares ou pedagógicos, bibliotecas, diferentes salas ou oficinas para trabalhos de lavores, de costura, de desenho, e ainda laboratórios de física, química, antropometria e psicologia experimental (Decreto com força de lei, 29 de março de 1911 – Reforma do ensino infantil, primário e normal, *Apud* PINTASSILGO, MOGARRO, HENRIQUES, 2012: 27)

A reforma republicana de 1919 iria transformar em muito o ensino normal em Portugal. As Escolas Normais e de habilitação para o magistério primário dariam o seu lugar a Escolas Normais Superiores, que começariam desde logo a sua atividade: Lisboa (1918-1919), Porto e Coimbra (1919-1920), Braga (1920-1921) e Ponta Delgada (1922-1923) (MOGARRO, 2012).

A partir de 1930, no período do Estado Novo, aquelas Escolas passariam a ter a designação de Escolas do Magistério Primário, na qual se incluía a de Lisboa, encerrada em 1936 e só reaberta em 1942. O decreto-lei nº 27 279 de 24 de novembro de 1936 traduziu, à época, uma desvalorização da qualificação profissional dos professores de ensino primário, ciclo que, para os responsáveis políticos, devia ser palco de uma aprendizagem limitada ao aprender a ler, escrever, contar e a transmitir os ideais cristãos e as virtudes da pátria (PINTASSILGO; MOGARRO; HENRIQUES, 2012).

A edificação da Escola Normal Primária de Lisboa, em Benfica, representou o maior investimento arquitetónico da I República portuguesa, numa "perspectiva do papel da educação como motor do desenvolvimento e progresso do país e na construção de um Homem Novo" (MOGARRO; ZAIA, 2009: 44).

No dia 10 de dezembro de 1916 foi colocada a primeira pedra para a construção daquele edifício. A cerimónia foi testemunhada ao mais alto nível, pois contou com a presença do Presidente da República, Bernardino Machado, e do ministro da Instrução Pública, Joaquim Pedro Martins. São, aliás, os seus nomes que constam na lápide que se pode ler na fachada principal da atual Escola Superior de Educação (vd. Figura 1.).

Figura 1. Aspeto atual da lápide que assinala a colocação da 1.ª pedra, em 1916. **Fonte:** Autores.

O projeto e a orientação da obra estiveram a cargo do arquiteto Arnaldo Adães Bermudes (1863-1948), que projetou no papel um edifício funcional com linhas sóbrias, próprias de uma instituição escolar. A nova escola apresentava um corpo central com duas alas laterais e as muitas fenestrações reforçaram a ideia de simetria. Releve-se a decoração, marcada por um conjunto de azulejos que revestem as fachadas do edifício, fabricados na Companhia das Fábricas de Cerâmica Lusitânia (SILVA, 1995).

A memória do lançamento da primeira pedra chegou até aos dias de hoje em forma de reportagem escrita mas também fotográfica. Com efeito, a edição da revista *Ilustração Portugueza*, de 18 de dezembro de 1916, juntou ao texto da notícia da cerimónia três fotografias da autoria do fotógrafo Joshua Benoliel (vd. Figura 2.).

Figura 2. Bernardino Machado preside à cerimónia de lançamento da 1ª pedra para a construção da Escola Normal de Lisboa.
Fonte: Fotografia de Joshua Benoliel (1916), Arquivo Municipal de Lisboa, PT/AMLSB/AF/JBN/000503.

Também a edição de 10 de dezembro do jornal *O Século* não deixou de publicitar a importância do arranque desta construção escolar:

O novo edifício da Escola Normal que atende a todos os preceitos e exigências modernas, compõe-se de um grupo de pavilhões distintos, que ocuparão uma área de 45 000 metros quadrados de terreno, no cimo da Avenida Gomes Pereira, a dois passos da estação de Benfica, ficando, assim, servido pela linha férrea e pela dos eléctricos. (*O Século* de 10/12/1916, *Apud* PINHEIRO, 2002: 7).

A organização interna do edifício, constituído por três registos (vd. Figura 3.), foi sistematizada ao pormenor num documento da autoria do seu primeiro diretor: no rés-do-chão (leste) ficava a entrada principal, serviços de secretaria, o refeitório, ginásio, entre outros espaços; no primeiro andar localizava-se o Museu Pedagógico, salas de professores e do diretor, salas e laboratórios de ciências e uma sala de história, entre outras valências; o segundo andar estava guardado para a economia doméstica, trabalhos manuais, lavores, tipografia e diversas sentinas (PINHEIRO, 2002).

Figura 3. Escola do Magistério Primário de Lisboa: fachada principal.
Fonte: Estúdio Mário Novais. Biblioteca de Arte da Fundação Calouste Gulbenkian. [post. 1930]

O primeiro diretor da Escola Normal de Lisboa, já em Benfica, foi Adolfo Lima, entre fevereiro de 1918 e maio de 1921. Adolfo Lima foi uma figura marcante no campo da Teoria da Educação. Com a implantação da república abandonou a carreira de advocacia para se dedicar por inteiro à cultura. Escreveu peças de teatro, foi crítico teatral e tradutor de autores importantes (Bernard Shaw, Ibsen, Zola, entre outros). Correspondeu-se com figuras importantes da Educação Nova, colaborou em revistas de pedagogia estrangeiras e participou ativamente na nova obra educativa republicana (Escola Oficina nº 1, Escola Normal de Benfica, Liceu Pedro Nunes, Voz do Operário, Liga Nacional de Instrução, Associação de Professores de Portugal, etc.) (CANDEIAS, 2003). Abandonaria o cargo por problemas relacionados com a organização dos horários, mas manteve-se no corpo docente da instituição.

As instalações de Benfica receberiam o importante espólio do designado Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, criado por deliberação camarária, em 1883. O projeto foi organizado por Francisco Adolfo Coelho, professor do Curso Superior de Letras. O seu espólio havia sido constituído com objetos e livros adquiridos no estrangeiro e em livrarias lisboetas, e reunia, nos finais de 1916, uns milhares de exemplares (PINHEIRO, 1990).

O Museu teria duas áreas principais: a da biblioteca e a do arquivo. A biblioteca reuniria diversas publicações com matérias dedicadas à formação de professores. Havia ainda espaço para a inclusão de coleções de revistas de educação e de ensino, além de revistas dedicadas à arquitetura escolar e à higiene escolar e livros infantis de apoio para os diversos estabelecimentos de ensino da cidade de Lisboa.

O seu arquivo guardaria documentação relativa aos diversos graus de ensino, com especial destaque para o ensino primário, e outra relativa a bibliotecas populares, escolares e municipais, e ainda trabalhos de alunos das escolas primárias portuguesas.

A primeira instalação, provisória, deste Museu foi feita no edifício da escola municipal nº 6, mais tarde Escola Primária Superior Rodrigues Sampaio. Em 1916, do conjunto de pessoas nomeadas para a manutenção do projeto do Museu apenas restava o seu diretor, Francisco Adolfo Coelho. O notório "desinteresse mostrado pelo poder político por este projeto" (PINHEIRO, 1990: 116), causado pela transferência das decisões relativas à instrução pública dos municípios para o Estado (MOGARRO, 2012/2013), levou a que o espólio do Museu fosse transferido para o novo edifício da Escola Normal Primária de Lisboa, em 1917, dando lugar à Biblioteca-Museu do Ensino Primário, em 1933. O decreto nº 22369, de março desse ano, integrava a nova Biblioteca-Museu na Direcção-Geral do Ensino Primário, dotando-a de orçamento próprio para cobrir despesas de material e adquirir livros (MOGARRO, 2012/2013).

Adolfo Lima seria nomeado diretor da Biblioteca-Museu, logo em 1933. Envidou esforços para torná-la num centro formativo e investigativo sem descurar a divulgação da cultura pedagógica. Como resumiu MOGARRO (2012/2013), acerca do pensamento de Adolfo Lima, os museus escolares constituíam, para o autor, a parte mais importante do material didáctico e compartilhavam o carácter enciclopédico da educação integral, sendo indispensáveis numa escola que pretendia utilizar os vários processos pedagógicos para levar à prática o método activo – processos intuitivos, experimentais, de observação, análise, comparação, classificação, etc. (2012/2013: 9).

Sabe-se que nas instalações de Benfica, funcionou, entre 1933 e 1979, a Biblioteca-Museu do Ensino Primário. No entanto, o acervo desta Biblioteca, então com cerca de 20 000 volumes, foi transferido em 1986 para as instalações da Direcção-Geral do Ensino Básico do Ministério da Educação, na altura das obras de remodelação do edifício principal da ESELx (MOGARRO, 2012/2013). Mais tarde, todo esse espólio seria novamente transferido para o, então criado, Instituto Histórico da Educação. Na atualidade, pouco se sabe deste importante espólio. O Instituto Histórico de Educação, criado em 1998 e extinto em 2002, tivera na sua origem um trabalho de levantamento do património da educação, tendo em vista uma intervenção ativa na preservação de documentos e outros objetos ligados à história da educação portuguesa (GUIA DE FUNDOS, 2010). Nesse instituto constituir-se-ia um núcleo de informação e documentação histórica que funcionou na Escola Secundária Marquês de Pombal, em Lisboa, local onde, ainda hoje, presumivelmente, se encontram muitos dos livros constantes do espólio daquela Biblioteca-Museu (GLÓRIA, 2006).

Já em democracia, começou a funcionar, em 1985, a ESELx. Esta resultou da fusão da Escola do Magistério Primário e do Instituto Aurélio da Costa Ferreira, então responsável pela educação especial (MOGARRO, ZAIA, 2009; SOUSA, 2005).

Nas instalações de Benfica, desenvolveram-se, a partir de 1918, um conjunto de cursos conducentes à formação de professores onde as áreas disciplinares das ciências físicas e da natureza ocupam o seu espaço (físico e curricular). Associadas às aulas destas disciplinas houve a necessidade de aquisição de diverso material pedagógico e didático. Com efeito, é possível encontrar, no Arquivo Histórico da ESELx, entre os assuntos tratados no *Livro de Correspondências Expedidas da Escola Normal Masculina* a "Compra de materiais para o gabinete de física, química e ciências naturais" e no Livro de Correspondências Expedidas e Recebidas da Escola Normal Feminina, a existência de uma "Lista de materiais necessários para a organização do laboratório de física e química" e "Compra de mapas geográficos" (MOGARRO, ZAIA, 2009). No inventário de 1869, realizado na Escola Normal de Marvila, há informação da existência de um barómetro proveniente do Observatório D. Luíz. De igual modo, do curso de Psicologia Experimental é de esperar que tenham sido utilizados alguns instrumentos (SOUSA, 2005).

Perante a evidência escrita da aquisição de diversos objetos científicos e didáticos, surgiram várias interrogações: Quais os princípios orientadores que guiaram a redação da lista de material científico e didático? Estavam esses princípios em consonância com as melhores práticas da época? Qual o papel das emergentes instituições técnicas e científicas nacionais na preocupação em equipar os laboratórios? Qual a proveniência dos instrumentos? Será que, à semelhança de Espanha, como nos informa RUIZ-CASTELL (2008: 522-523), começou a surgir uma pequena industria doméstica de fabrico e reparação? Quem reparava os instrumentos? Houve um efetivo uso dos instrumentos adquiridos? Estas interrogações mostraram claramente um enorme desconhecimento acerca da proveniência de muitos dos objetos didáticos e científicos existentes na ESELx, mas também do seu ciclo de vida.

3. As duas dimensões do espólio existente na Escola Superior de Educação de Lisboa

3.1. O espólio didático-científico

O espólio didático-científico de que falamos é composto por peças pertencentes à grande área da ciência e técnica – entendida como uma supercategoria em termos de normas de inventariação – e em particular à categoria de investigação e desenvolvimento, que por sua vez se subdivide em diversas subcategorias segundo as áreas disciplinares, tais como física, química, ciências biológicas e ciências da terra e ciências do ambiente e estas em diversos ramos específicos de enquadramento, de acordo com as normas gerais de inventário propostas pelo Instituto dos Museus e da Conservação (COSTA, COSTA, 2010). Entre as peças existentes da subcategoria da física encontram-se peças relativas aos ramos da mecânica, da ótica, da calorimetria, da física atómica, e do eletromagnetismo; na química estão englobados reagentes, material de laboratório em vidro, e aparelhos; nas ciências biológicas incluem-se espécimes, instrumentos, e modelos, entre outros.

Entre as cerca de 450 peças, até agora listadas, do espólio da ESELx existem modelos, instrumentos de medida e instrumentos criadores de fenómenos, de acordo com a divisão dos instrumentos operada por BAIRD (2004), ou, em alternativa, na classificação referida em BRENNI (2010) encontram-se instrumentos usados na investigação e instrumentos usados no ensino. Tanto quanto pudemos apurar, a grande maioria dos objetos insere-se nas áreas disciplinares da física, química e ciências biológicas.

Alguns dos objetos estão presentes como exemplares únicos (p. ex. o ergógrafo ou epidiascópio), outros existem em grande número (p. ex. queimadores de laboratório ou frascos de tubuladuras verticais), outros ainda correspondem a famílias de artefactos diferentes mas que são variações de um mesmo instrumento (p. ex. tubos de raios catódicos). Há peças que evidenciam um historial de inventariação e, nuns quantos casos, subsistem marcas de pertença a outras instituições, como a Escola Normal Masculina, através de etiquetas apostas nas peças (p. ex. a pilha de Volta ou a bobina de Ruhmkorff), mas na grande maioria dos casos a proveniência dos objetos e seu uso real ou intencional ainda são desconhecidos.

Porque algumas das peças incluem marcações que identificam o fabricante, constata-se que há peças de fabrico alemão, francês e espanhol. Contatos preliminares com um fabricante alemão de instrumentos ópticos permitem saber que uma das peças foi enviada para Lisboa a 31 de outubro de 1912. No entanto, há uma quantidade significativa de objetos listados com proveniência ainda por identificar.

3.2. O espólio documental

A atual ESELx que, como vimos, tem a sua origem em instituições criadas na segunda metade do século XIX, é depositária de um conjunto documental manuscrito com evidente interesse para o estudo da história da educação em Portugal (séculos XIX e XX), nomeadamente da história da formação de professores.

Nas últimas décadas, deve-se a Joaquim Moreirinhas Pinheiro, que foi professor da então Escola do Magistério Primário de Lisboa, desde 1958, e seu diretor entre 1974 e 1988, a salvaguarda daquela documentação, bem como a sua divulgação através da publicação de numerosos estudos. É da sua autoria um inventário dos livros manuscritos e impressos pertencentes à secção de reservados da ESELx (PINHEIRO, 2009). Trata-se de uma referência obrigatória pois enumera não apenas fontes manuscritas e impressas mas também obras antigas de autores portugueses e estrangeiros, dedicadas à educação, de livros e opúsculos sobre educação e ensino, da autoria de antigos professores da Escola Normal Primária e da Escola do Magistério Primário de Lisboa.

Mais recentemente, o projeto *Escolas de formação de professores em Portugal: história, arquivo, memória*, coordenado por Joaquim Pintassilgo, deu maior visibilidade à documentação histórica localizada na ESELx, apontando-se as suas principais temáticas e o tipo de documentos existentes (PINTASSILGO, PEDRO, 2012).

As temáticas incluídas na documentação permitem aos investigadores interessados conhecer as diferentes dimensões dos atores envolvidos na vida da instituição, sejam eles diretores, professores ou estudantes, num arco cronológico que se inicia na década de sessenta do século XIX e termina nos anos oitenta do século XX.

A documentação manuscrita encontrava-se, até 2014, numa estante com portas em caixilharia de madeira e vidro, localizada no rés-do-chão do edifício principal, exposta à grande amplitude de variação das condições ambientais como a humidade, a temperatura e, sobretudo, a luz solar, pelo que o seu acondicionamento não era o melhor. Recentemente, toda essa massa documental foi transferida para uma sala de acesso restrito, com o intuito de a salvaguardar e criar condições para a sua posterior catalogação. O trabalho de inventariação dos documentos, realizado e publicado por José Moreirinhas Pinheiro em 2009 não continha qualquer ordem numérica e os livros arrumados na estante não tinham uma organização pensada em termos de temáticas. Tornou-se, por isso, premente atuar-se tendo em vista a salvaguarda, preservação e inventariação dos documentos.

Ainda durante este ano de 2015 iniciar-se-á um trabalho de inventariação e catalogação sistematizado, por forma a criar condições aos investigadores para desenvolverem os seus trabalhos no âmbito da história da formação de professores. Este será um trabalho que decorrerá em paralelo com a inventariação e catalogação do espólio didático-científico.

Do conjunto de fontes manuscritas que compõem o designado Arquivo Histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa constam as seguintes referências manuscritas: livros de atas (anos de 1864 a 1930, de 1930 a 1974 e de 1974 a 1988), dos quais se destacam os livros de atas da Comissão Instaladora encarregada da mudança para o novo edifício de Benfica, e do Conselho de Instrução, de 1918 a 1920; livros de correspondência recebida e expedida; livros de posses (anos de 1895 a 1969); livros de registos de trabalho diário feito em sala de aula; livros de matrículas; livros de frequências; e livros de termos de exames (PINHEIRO, 2009). Os arcos cronológicos de alguns destes livros compreendem a vida das diferentes instituições antecessoras da ESELx, concretamente das Escolas Normais Primárias masculina e feminina, da Escola Normal Primária de Lisboa, da Escola do Magistério Primário de Lisboa e da atual instituição.

Apesar da ausência de cotas, este Arquivo Histórico tem sido visitado por investigadores, nomeadamente brasileiros, interessados em estudar o funcionamento de instituições escolares em ambos os países. Neste âmbito, destacamos a tese de doutoramento de Eva Leite da Silva (SILVA, 2010), intitulada *Os registros da Escola Normal, Brasil e Portugal: histórias, memórias e práticas de escrituração no início do século XX.* A sua investigação privilegiou um estudo comparativo entre a produção escrita administrativa de duas Escolas Normais, uma no Brasil, em Campinas, e outra em Portugal, a Escola Normal Primária de Lisboa.

No decurso da consulta da documentação referente ao período de funcionamento da Escola Normal Primária de Lisboa, a investigadora apresentou uma proposta de inventariação que se cingiu, portanto, às primeiras três décadas do século XX. O processo de inventariação teve como principal enfoque a documentação de natureza administrativa, pelo que nem todas as fontes manuscritas foram incluídas. A inventariação dos documentos foi organizada por Código/Fundo; Grupo e Subgrupo. Neste último caso, apenas se interessou por todos os livros que tivessem servido de apoio administrativo.

Apesar disso, o trabalho de Eva Leite da Silva constitui, ainda hoje, o primeiro esforço concreto de dotar parte do espólio documental manuscrito de uma organização coerente, ainda que tenha sido apresentado sem cotas. Esta falha foi assinalada, de resto, pela investigadora brasileira: "Em Portugal não foi atribuída cota aos documentos, por não fazer parte do processo de trabalho à guarda do acervo, mas se espera que a instituição possa atribuir futuramente" (SILVA, 2010: 149).

4. Grandes objetivos e finalidades do projeto e a sua divulgação

4.1. Principais objetivos

Como se referiu anteriormente, no âmbito das comemorações do centenário da República, em 2010, um grupo de professores deu início à recuperação de algum do material de laboratório, científico e pedagógico, proveniente, em parte, da Escola Normal Primária de Lisboa.

O projeto tem tido, desde o início, uma vertente didática no âmbito do desenvolvimento de aprendizagens em ambientes não-formais. Foi neste quadro orientador que se iniciou, no princípio de 2012, a inventariação e estudo dos instrumentos científicos e didáticos num trabalho conjunto entre professores e estudantes.

O Conselho Técnico-científico da ESELx havia aprovado, em setembro de 2011, uma proposta do grupo de trabalho, composto por sete docentes (que, desde as comemorações do centenário da República, e com composição variável e crescentemente interdisciplinar, dirigia a investigação) no sentido de creditar o trabalho realizado por estudantes. Assim, os primeiros objetos para os quais se iniciou o processo de inventariação foram um ser vivo preservado em frasco de vidro (rela), um queimador de laboratório (bico de Bunsen), uma bobina de Ruhmkorff (vd. Figura 4.), quatro tubos de Geissler, dois tubos de Crookes, 20 levantamentos aerofotogramétricos, nove mapas topográficos, 59 pósteres (mapas pedagógicos) uma carta geológica, dois outros seres vivos preservados (peixes), quatro diapositivos com caixilho de madeira e partes móveis e uma caixa de 100 diapositivos em vidro.

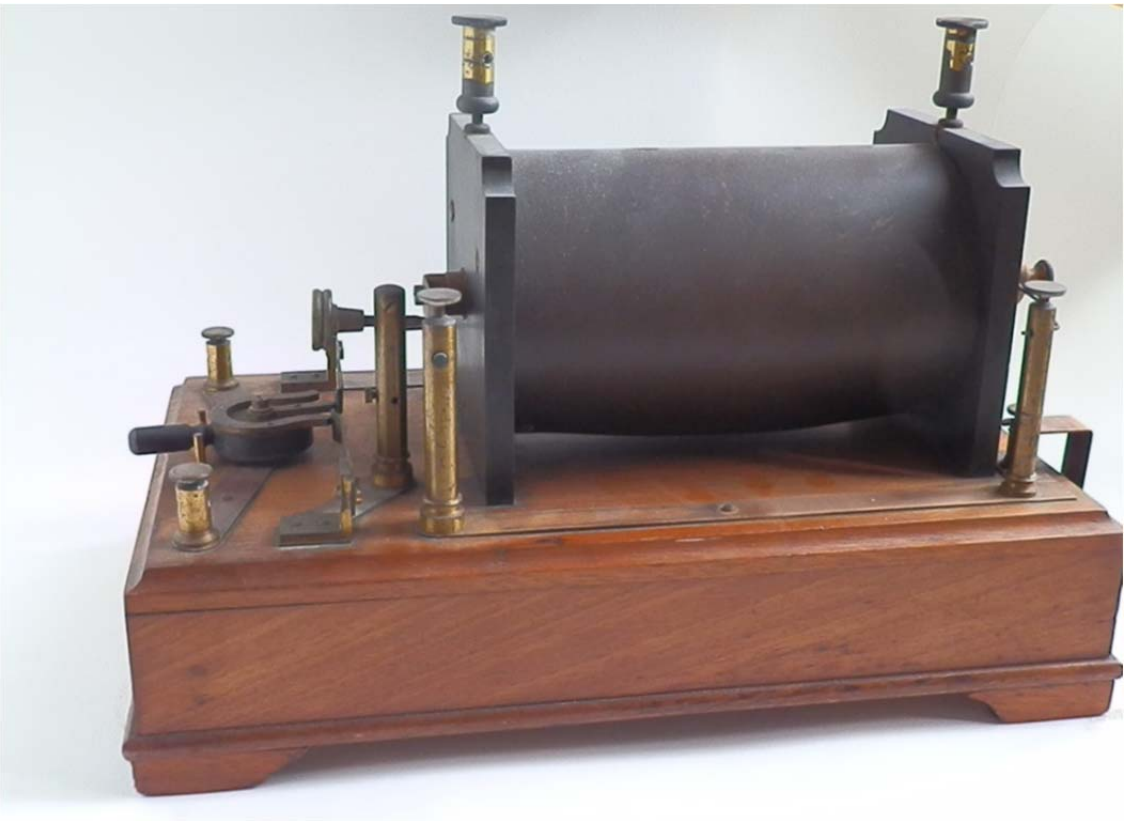


Figura 4. Bobina de Ruhmkorff, do espólio didático-científico da ESELx.
Fonte: Fotografia de Ângela Ribeiro e Filipa Reis (estudantes envolvidas no projeto).

As grandes finalidades do projeto que aqui se apresenta fundam-se na natureza da instituição que o acolhe. A saber: a) a salvaguarda do património/cultura material da ESELx; b) o conhecimento do património da ESELx; e c) a divulgação científica do património da ESELx. O processo de musealização do património tem sido suportado pelo desenvolvimento de atividades investigativas no campo da História da Educação, dando-se particular realce à História da Formação de Professores e recorrendo-se às metodologias próprias de inventariação.

Na sequência das três grandes finalidades, foram identificados os principais objetivos, que são os seguintes: conhecer o património museológico didático-científico existente na ESELx, identificando as suas origens, percursos, usos e identidades; identificar, inventariar e catalogar o espólio documental da ESELx; desenvolver ações com vista à recuperação e manutenção do património museológico da ESELx, nomeadamente a criação de condições físicas para a

disponibilização ao público do seu espólio didático-científico e documental; organizar espaços – físicos e virtuais (*web*) – para a divulgação do património museológico didático-científico e documental; enquadrar o património museológico científico e didático no quadro mais vasto da atual historiografia das ciências; e, finalmente, proporcionar aos estudantes, recorrendo ao estudo do espólio da ESELx, a concretização e aprofundamento de aprendizagens no âmbito das Ciências Naturais, da História da Ciência, da Didática das Ciências/Estudo do Meio, do Património e de outros domínios do Conhecimento para os quais o espólio da ESELx seja significativo.

4.2. Momentos de divulgação na comunidade educativa e em encontros científicos

Em articulação com as finalidades e objetivos avançados, há um conjunto de produtos finais a alcançar no projeto, conjunto esse que permitirá uma maior amplitude na comunicação e divulgação do espólio: inventário geral do património móvel e imóvel integrado em formato digital; inventário do espólio didático-científico e documental em formato digital; catálogo impresso do património didático-científico e documental da ESELx; criação de uma coleção visitável com espólio didático-científico e documental da ESELx; e instalação de um centro museológico com a coleção didático-científica e documental da ESELx.

A divulgação do trabalho desenvolvido passa por, ao nível da Escola, organizar sessões de sensibilização, iniciativas, aliás, que têm vindo a ocorrer, e por organizar exposições com mostra de peças integrantes do espólio didático-científico. As iniciativas têm sido dirigidas à comunidade educativa e implementadas nas instalações da ESELx. No âmbito da divulgação à comunidade científica, o projeto deu já a conhecer em alguns encontros científicos resultados parciais da sua atividade. Estando este projeto em desenvolvimento, está prevista a criação de um sítio na internet para divulgação do trabalho feito, nomeadamente com apresentação de resultados parciais do processo de inventariação do espólio.

Ainda em termos de divulgação, importa realçar a associação do projeto às comemorações do centenário do lançamento da primeira pedra do edifício principal da ESELx (dezembro de 2016) e do início do funcionamento das aulas naquele edifício (2018). Um dos eixos dessas comemorações é precisamente o de tratar, conservar, catalogar e estudar o espólio documental referente à vida institucional da ESELx e das escolas que a antecederam (Escola Normal Feminina do Calvário e Escola Normal Masculina de Marvila).

A comunicação da atividade do grupo que integra o projeto tem sido feita com a intenção de sensibilizar a comunidade educativa para a riqueza do património, sobretudo o didático-científico, da ESELx. Trata-se de mostrar, nomeadamente aos estudantes que frequentam este estabelecimento de ensino público, uma dimensão de Escola que desconhecem. Aqui, é todo um passado de práticas educativas que merece ser desvelado e, com isso, captar a atenção dos mais novos para uma história que, em última instância, reforça a identidade da ESELx.

No dia 16 de dezembro de 2010 foi inaugurada uma exposição com algumas peças desse espólio, intitulada *A exposição em construção* (que incluiu a bobina de Ruhmkorff, tubos de Geissler, uma pilha de Volta, uma pilha de Daniell, uma pilha de Leclanché, a gaiola de Faraday, um aparelho de rotação com meridianos elásticos, um regulador centrífugo de Watt, frascos de vidro com tubuladuras verticais, uma balança decimal e um ergógrafo). Esta exposição visava divulgar e incentivar ao estudo e à recuperação do espólio herdado mas também, e

através dele, conhecer os ideais subjacentes à seleção, aquisição e utilização do material e instrumentos que constituem o espólio. Estes objetivos não se esgotaram na exposição. Ao invés, a exposição constituiu-se como um ponto de partida para a respetiva prossecução do trabalho levado a cabo pelo projeto.

Realizar-se-ia uma segunda exposição temporária, entre os dias 15 de maio e 15 de julho 2014, intitulada *Conhecer o nosso património histórico - Mostra de instrumentos didáticos e científicos I*. As peças escolhidas para a exposição tiveram como critério diferentes temáticas, tipos de suporte e finalidades didáticas. Entre elas contavam-se um mapa pedagógico com vista anterior do sistema muscular humano, correspondente a um modelo editado pelo Deutsches Hygiene-Museum (Dresden, Alemanha), entre 1952 e 1989; uma rela comum conservada em meio líquido dentro de um recipiente cilíndrico de vidro (vd. Figura 5.); e uma bobina de Ruhmkorff, bobina de indução ou de faísca, datada, aproximadamente, de 1850.

Figura 5. Rela comum preservada em líquido, do espólio didático-científico da ESELx.
Fonte: Fotografia de Ana Marta Domingues (estudante envolvida no projeto).

A presença em encontros científicos tem sido assegurada através de alguma produção escrita em torno do trabalho efetuado, sobretudo no que toca à inventariação de instrumentos ligados ao ensino das ciências naturais (vd. Tabela 1.).

	Título da comunicação	Autores
	Informação sobre o encontro	
1	*Os instrumentos científicos e didáticos do acervo da Escola Superior de Educação de Lisboa na transição entre a Monarquia e a República - Um projeto de musealização*	Rui Covelo, Paulo Maurício, Sofia Costa Pessoa, Mercês Sousa Ramos, António Melo dos Santos, Ana Teodoro e Laurence Vohlgemuth
	IX COLUBHE - Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 12 - 15/julho/2012. Eixo temático nº 7: *Património e museologia educativa: mobiliário, equipamento, materiais didáticos, iconografia*	
2	*Objetos com história: a preservação e divulgação do património científico e didático da Escola Superior de Educação de Lisboa*	Nuno Martins Ferreira, Paulo Maurício, Mercês Sousa Ramos e Ana Teodoro
	7.º Encontro Luso-Brasileiro de História da Matemática, Óbidos, 15 – 19/outubro/2014. *Simpósio História dos Instrumentos Científicos*.	
3	*Uma caixa de diapositivos: recurso didático em dois tempos*	Daniela Dias Domingos, Nuno Martins Ferreira, Ana Teodoro e Laurence Vohlgemuth
	XVI ENEC - Encontro Nacional de Educação em Ciências, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 10 – 12/setembro/2015. Tópicos: Património científico, tecnológico, natural ou cultural como recurso didático; Conhecimento e desenvolvimento profissional de educadores e professores	
4	*O mistério do tubo perdido*	Ana Caldeira, Paulo Maurício e Nuno Martins Ferreira
	XVI ENEC - Encontro Nacional de Educação em Ciências, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 10 – 12/setembro/2015. Póster no tópico: Ensino não-formal, Instrumentos científicos, Formação de professores, Musealização.	

Tabela 1. Síntese das comunicações apresentadas em encontros científicos. **Fonte**: Autores.

Com a primeira comunicação, que foi publicada nas respetivas Atas, pretendeu-se dar visibilidade ao projeto no quadro geral da valorização do património científico e escolar, com especial enfoque na inventariação, recuperação e musealização dos instrumentos científicos e didáticos pertencentes ao acervo da ESELx. Enquadrou-se a existência deste projeto quer na evolução da historiografia das ciências quer no estudo dos instrumentos científicos e didáticos à luz da importância da cultura material da ciência e dos estudos que tomam a periferia europeia como (re)construtora de ciência.

No Encontro de Óbidos apresentaram-se os aspetos metodológicos que orientam o projeto de investigação, bem como alguns resultados entretanto obtidos. Foi colocada a tónica na natureza escolar do projeto, que incorpora a musealização dos instrumentos científicos e didáticos, através do trabalho conjunto de professores e estudantes bem como a preservação do acervo, a reflexão conjunta sobre a história da formação de professores e a aquisição, por

parte dos estudantes, de conhecimentos e competências que possam contribuir para o seu futuro desempenho profissional nas áreas de formação da Escola. Esta comunicação foi igualmente incluída nas respetivas Atas.

5. As potencialidades educativas de um projeto nascido numa instituição de ensino

A natureza deste projeto não se cinge à dimensão da salvaguarda do património didático-científico e documental. De facto, uma outra dimensão emerge do trabalho que tem vindo a ser realizado e que merece uma atenção especial: a do potencial educativo. A participação de professores foi, desde o início, alargada à presença de estudantes, com o intuito de uma envolvência que vai para além do simples procedimento técnico em torno de um objeto ou conjunto de objetos. Por que se trata de uma escola de educação, houve desde logo a intenção de convocar os discentes para uma colaboração ativa em ambiente não-formal (CHAGAS, 2000).

Já manifestaram interesse para colaborar no projeto, ao longo dos anos letivos de 2011/12 a 2014/15, 52 estudantes, dos quais 16 se inscreveram e efetivamente se comprometeram com tarefas de inventariação. A inventariação inclui: caraterização da peça referindo dimensões físicas e os materiais que a constituem; descrição da peça em termos de outras caraterísticas, pormenores, estado de conservação, evidências de catalogação anterior, fazendo uso de terminologia rigorosa e científica adequada; fotografia de qualidade da peça e de detalhes relevantes (vd. Figuras 4., 5., 8. e 9.a); desenho pormenorizado (vd. Figuras 6. e 7.) e esquema da peça (vd. Figura 9.b); estudo da finalidade da peça e seu funcionamento quando pertinente; pesquisa de peças semelhantes em bases de dados da especialidade e catálogos de firmas; contacto com fabricantes ou com especialistas, nomeadamente de museus, com vista a uma melhor compreensão da peça em estudo, sua história e seu uso; pesquisa documental no Arquivo Histórico da ESELx (em particular em livros de atas). Tem-se procurado que cada estudante se envolva em várias das tarefas respeitantes a cada peça, de modo a possibilitar aprendizagens em continuidade, de acordo com o "Modelo de Winterthur" de FLEMING (1974), na versão desenvolvida por ANDERSON [et al.] (2013) que se adotou para a inventariação. O acompanhamento das tarefas realizadas pelos estudantes é feito por professores segundo as especificidades daquelas e das peças em inventariação. Assim, por exemplo, a fotografia e o desenho científico são supervisionados por um professor do domínio das artes (António Melo) e a escrita e interpretação de informação em língua estrangeira orientadas por um docente de línguas (Laurence Vohlgemuth, no caso do Francês).

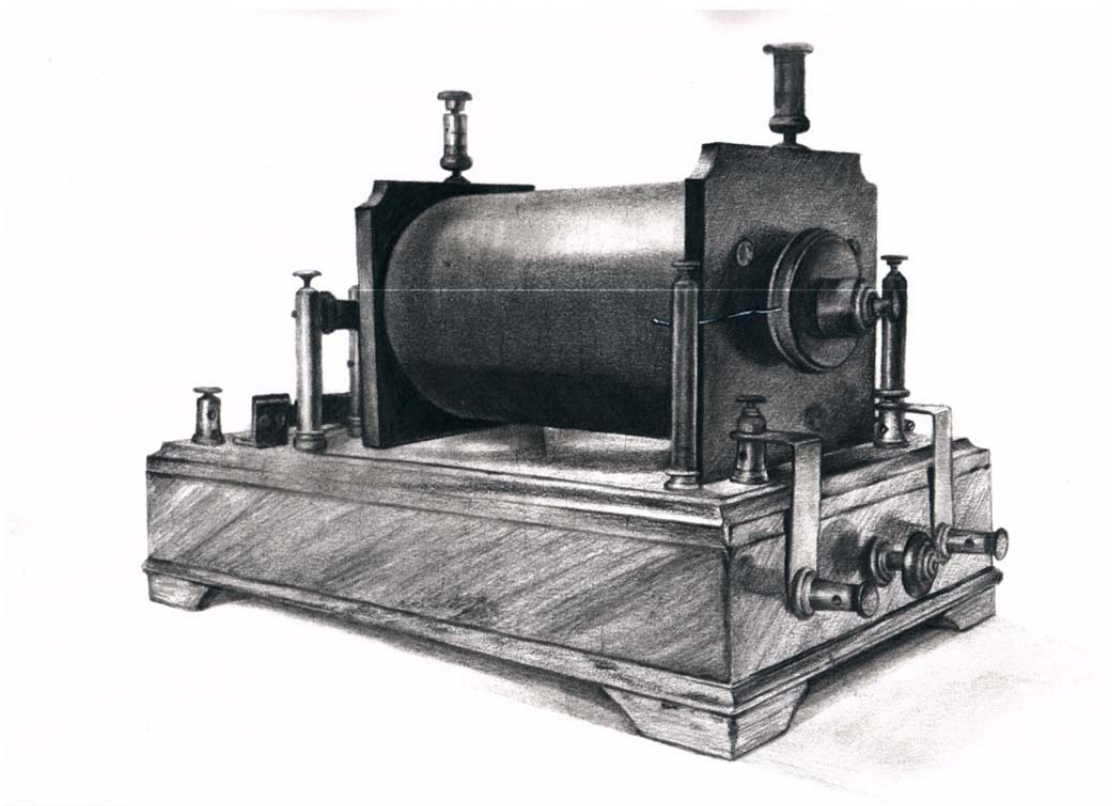
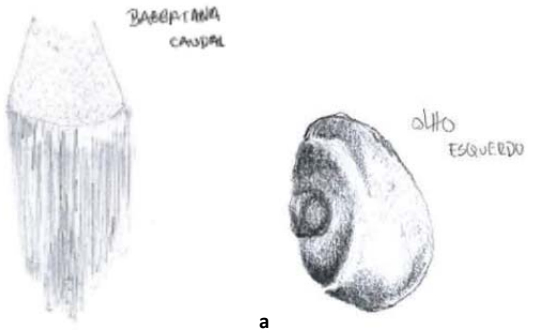


Figura 6. Desenho científico da Bobina de Ruhmkorff do espólio didático-científico da ESELx, realizado no âmbito da inventariação. **Fonte:** Desenho de Kateryna Datsenko (estudante envolvida no projeto).



a **b**

Figuras 7.a e 7.b. Desenho científico de pormenores de um peixe preservado em líquido do espólio didático-científico da ESELx, realizado no âmbito da inventariação. **Fonte:** Desenho de André Cordeiro (estudante envolvido no projeto).

No trabalho efetuado com estudantes, é expectável que estes alcancem os seguintes objetivos: realizar e aprofundar aprendizagens no âmbito das Ciências Naturais, no âmbito da História da Ciência e no âmbito da Didática das Ciências ou do Estudo do Meio; realizar e aprofundar aprendizagens no âmbito de outros domínios do conhecimento para os quais o património releve; realizar aprendizagens sobre as potencialidades de um espaço museológico como instrumento de formação e ensino, em contextos formais e não formais; aumentar a prática de realização de tarefas estruturadas por objetivos, num enquadramento interdisciplinar.

A ligação do projeto aos perfis de formação de educadores de pré-escolar, de professores do ensino básico e de animadores socioculturais, é evidente. O trabalho do estudante, acompanhado pelo professor, permite-lhe a aquisição e desenvolvimento de competências que serão, mais tarde, no respetivo percurso profissional, utilizadas. Por exemplo: competências de pesquisa e de organização de informação; competências de resolução de problemas; competências de leitura e de escrita (em língua portuguesa e línguas estrangeiras); competências em técnicas oficinais para a sua utilização com fins educativos e de intervenção em animação sociocultural; e, ou, competências no âmbito da criação e manutenção de páginas *web*, e de utilização de outras Tecnologias da Informação. Ainda que a ligação às competências profissionais dos licenciados em artes visuais e tecnologias possa não ser tão evidente, o que é um facto é que alguns dos estudantes desta licenciatura se têm envolvido no projeto com contributos de especial relevância no desenho científico das peças a cuja inventariação se dedicam.

A existência e o conhecimento deste espólio abrem, assim, perspetivas didáticas de grande interesse. Através da utilização do património de que dispomos podemos criar dinâmicas que permitam, de forma natural, aumentar a cultura – geral, científica e didática – dos estudantes desta escola, futuros professores, educadores e animadores, bem como sensibilizá-los para as potencialidades de um espaço museológico enquanto instrumento de formação e ensino.

Foi à luz da valorização do envolvimento de estudantes em tarefas de inventariação, pesquisa documental e valorização dos instrumentos que se apresentou a 3ª comunicação listada na Tabela 1 (vd. Tabela 1.). A mestranda Daniela Domingos, sob a supervisão dos professores Ana Teodoro, Laurence Vohlgemuth e Nuno Martins Ferreira, foi a protagonista de um estudo de caso: investigou sobre uma das peças que faz supor a persistência ao longo do tempo do uso de imagens projetadas como recurso didático. A peça em estudo é uma caixa de 100 diapositivos de vidro (vd. Figura 8.) para lanterna mágica, da firma Les Fils d'Emile Deyrolle, e foi analisada de acordo com a metodologia do "Modelo de Winterthur" de FLEMING (1974), na versão desenvolvida por ANDERSON [et al.] (2013).

a

Figura 8.a. Caixa de 100 diapositivos da firma Les Fils d'Emile Deyrolle, do espólio didático-científico da ESELx. **Fonte**: Autores.

b

Figura 8.b. Exemplo de um dos diapositivos. **Fonte:** Fotografias de Daniela Domingos (estudante envolvida no projeto).

A primeira parte da comunicação resume como, de acordo com a metodologia do "Modelo de Winterthur", a caixa de diapositivos foi (e continua a ser) sujeita a quatro operações analíticas baseadas em propriedades respetivas como a sua história; material de que é feita e técnicas de construção; o *design*; e a função (explícita ou implícita). As operações analíticas são: i) estabelecer essas propriedades através do estudo do objeto e de documentação que lhe diga respeito; ii) avaliar o objeto considerando decisões de acabamento, estética e fabrico; iii) fazer a análise cultural que inclui as funções e usos do objeto (uso, significado e o que comunica acerca do fabricante e utilizadores anteriores) e iv) estabelecer a relevância e significado do artefacto para o tempo e cultura presentes.

Com esta comunicação, tentou-se averiguar se este ambiente de aprendizagem – uma atividade extracurricular de uma instituição superior de formação de agentes educativos –, potencia o desenvolvimento de competências consideradas básicas e essenciais para todos os cidadãos no século XXI (CACHAPUZ, SÁ-CHAVES, PAIXÃO, 2002). Quisemos igualmente aferir o desenvolvimento de competências profissionais específicas dos docentes (PERRENOUD, 1999), por uma estudante em formação profissional para a docência e que esteve envolvida no estudo da citada caixa de diapositivos. Assim, na segunda parte da comunicação analisaram-se as aprendizagens realizadas pela mestranda e a sua relevância no âmbito da formação de professores, com base na resposta a um inquérito estruturado. A resposta dada evidencia o reconhecimento das mais-valias que o projeto tem no percurso formativo de uma futura professora dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, ao nível da motivação no âmbito do conhecimento da evolução da didática das ciências naturais.

Igualmente no XVI ENEC foi apresentado um póster que deu a conhecer um estudo exploratório já realizado, que utilizou o "Modelo de Winterthur" de FLEMING (1974)

modificado, a partir do trabalho de LOURENÇO e GESSNER (2014). No póster apresentou-se um resultado referente aos tubos de descarga. Por análise diacrónica, e considerando os aspetos gerais e os aspetos particulares, foi possível identificar que, com grande probabilidade, a coleção perdeu um tubo de Geissler, sendo mesmo possível identificar as características desse tubo perdido.

a

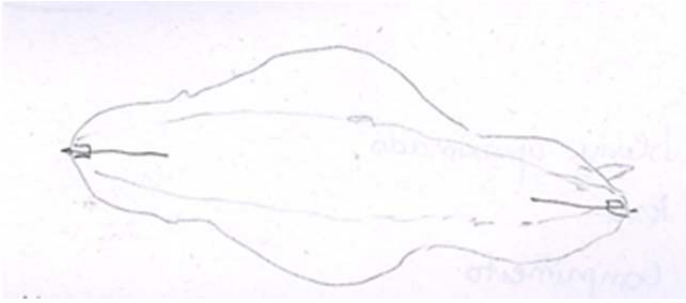

b

Figura 9.a. Fotografia de um dos tubos de descarga (tubo de Geissler) do espólio didático-científico da ESELx (com uma régua para haver noção de escala). **Figura 9.b.** Esboço da mesma peça realizado no âmbito da inventariação. **Fonte:** Fotografia e esboço de Ana Caldeira (estudante envolvida no projeto).

O facto de, num processo de inventariação por uma estudante – Ana Caldeira –, se ter obtido um resultado que ajudou a compreender que a coleção foi, de algum modo, danificada desde o seu início, mostrou as potencialidades da metodologia aplicada.

Um outro exemplo a referir é o de Ana Marta Domingues. Esta estudante começou o trabalho de inventarição de um pequeno anfíbio preservado em líquido e, após contatos com especialistas do Museu Nacional de História Natural e da Ciência, nomeadamente enviando fotografias de pormenor, veio a concluir que se tratava de uma rela comum. Uma vez que o espólio inclui 36 frascos de vidro com animais preservados, colocou-se a questão se teriam sido adquiridos como um conjunto. Para tentar encontrar a resposta a estudante iniciou um período de pesquisa nos livros de atas do Arquivo Histórico, sob a orientação de Maria João Rodrigues, que à data conduzia a sua investigação de mestrado sobre este tipo de documentos.

A pesquisa sobre manuscritos e respetiva leitura e interpretação levantam desafios específicos. Neste sentido, a estudante começou por se debruçar sobre livros do período de 1974 a 1988 para se familiarizar com essas especificidades de investigação. Esta abordagem preliminar foi quanto bastou para encontrar referências ao Museu Pedagógico e à solicitação feita a todos os docentes, numa reunião geral em 1979, de indicações de material a incorporar no referido museu (vd. Figura 10.). Este resultado ilustra como o trabalho de inventariação das duas dimensões do espólio contribui para revelar parcelas de informação que podem ser relevantes para a história da educação em Portugal, bem como para a história das instituições.

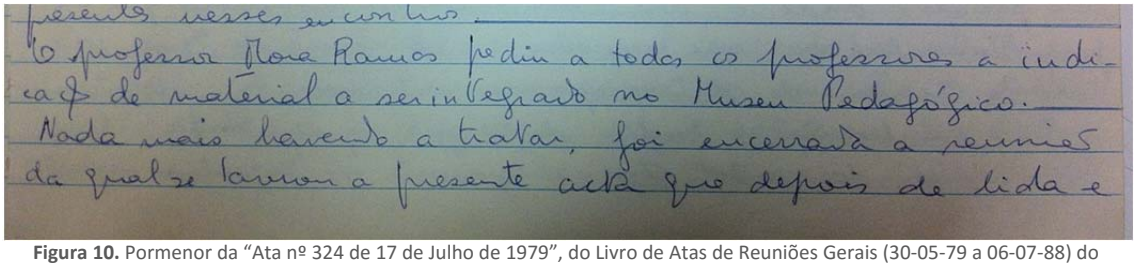

presente nesses encontros.
O professor Mota Ramos pediu a todos os professores a indicação de material a ser integrado no Museu Pedagógico.
Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a reunião
da qual se lavrou a presente acta que depois de lida e

Figura 10. Pormenor da "Ata nº 324 de 17 de Julho de 1979", do Livro de Atas de Reuniões Gerais (30-05-79 a 06-07-88) do Arquivo Histórico da ESELx. **Fonte:** Fotografia Maria João Rodrigues (investigadora envolvida no projeto).

Conclusão

Os resultados já alcançados e as potencialidades acabadas de analisar são o alicerce da firme intenção de que o trabalho no âmbito do projeto *Memória e Identidade: Investigação e Salvaguarda do património histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa* vai continuar nos próximos anos. A ESELx viverá, entre dezembro de 2016 e o início do ano de 2018, um período de comemoração centenária, período esse que contará com o envolvimento de toda a comunidade educativa na realização de diversos eventos.

As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto terão em linha de conta esse ciclo comemorativo. Entre o final de 2015 e o início de 2016, a inventariação do espólio documental que integra o Arquivo Histórico irá arrancar com o intuito de ser apresentado em dezembro de 2016. Simultaneamente, o processo de inventariação e catalogação do espólio didático e científico continuará o seu caminho. Para tal, contar-se-á com o envolvimento de estudantes, apesar de todas as dificuldades inerentes à constituição de um grupo de trabalho que vive num quadro de, diríamos, sazonalidade em consequência de as disponibilidades dos estudantes serem influenciadas pelos seus períodos de estágios e de avaliações.

Com efeito, os momentos de divulgação criados pelo projeto, em forma de exposição de objetos didáticos e científicos, tiveram, não apenas a intenção de dar a conhecer o espólio, mas igualmente de sensibilizar a comunidade estudantil para a preservação do património da ESELx e, sobretudo, de estimular a adesão voluntária às atividades do projeto. Os resultados alcançados, através da inventariação do espólio didático-científico, da divulgação em encontros científicos e do envolvimento de estudantes, ainda que parcelares, são satisfatórios. Naturalmente que o facto de não haver nenhum professor dedicado a tempo inteiro ao projeto reflete-se num ritmo de trabalho mais lento, mas nem por isso menos importante.

Algumas questões de investigação surgem numa análise mais fina relativamente ao espólio em estudo: Qual ou quais os papéis que as instituições científicas nacionais, que emergiram de modo coevo com as Escolas Normais, desempenharam na promoção da ciência nestas escolas? Quais foram os fabricantes e os fornecedores de instrumentos científicos e didáticos? De que instituições herdou a Escola Superior de Educação de Lisboa os instrumentos científicos e didáticos que hoje detém? Os instrumentos herdados eram usados pelos estudantes para realizar trabalhos práticos (como a existência em grande número de alguns exemplares parece sugerir)? Ou eram usados pelos professores em atividades de demonstração? Ou nunca foram usados em contexto pedagógico, e ficaram no acervo da ESELx em resultado do fecho ou extinção das instituições que a precederam? Se estas peças pertenceram às instituições anteriores, qual o destino das restantes existências registadas nos respetivos inventários e que não se encontram atualmente na ESELx? A que decisões políticas ou pedagógicas correspondem as aquisições que parecem ser provenientes de épocas diferentes?

A estas questões pretenderemos dar resposta no decorrer do trabalho. Elas mesmas constituem-se como questões que delimitarão e orientarão o nosso trabalho.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, K. [et. al.] - Reading Instruments, objects texts and museums. In **Science & Education**. ISSN 0926-7220. Vol. 22, 5 (2013), p. 1167–1189.

BAIRD, D. - **Thing knowledge: a philosophy of scientific instruments**. Berkeley: University of California Press, 2014. ISBN 9780520232495.

BRENNI, P. - The evolution of teaching instruments and their use between 1800 and 1930. In **Science & Education**. ISSN 0926-7220. Vol. 21, 5 (2010), p. 191-226.

CANDEIAS, A. - Lima, Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu. In NÓVOA, A. (dir.) **Dicionário de educadores portugueses**. Porto: Edições Asa, 2003. ISBN 972-41-3611-6. p. 736-746.

CHAGAS, I. - Literacia científica. O grande desafio para a escola. In ENCONTRO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO, 1º, Lisboa, 1999 - **Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor**. Lisboa: CIED e Escola Superior de Educação de Lisboa, 2002, p. 136-146.

COSTA, P. F.; COSTA, M. S. – **Ciência e técnica: normas gerais.** Coord. Departamento de Património Imaterial. Lisboa: Instituto dos Museus e da Conservação, 2010. ISBN 978-972-776-425-9.

FLEMING, E. M. - Artifact study: a proposed model. In **Winterthur Portfolio**. ISSN 00840416. Vol. 9 (1974), p. 153-173.

GLÓRIA, V. S. - Livros raros na Escola Superior de Educação. Um tesouro no campus de Benfica. In **Revista Politecnia**. Lisboa. ISSN 1645-006X. (jun 2006), p. 20-25.

INFANTE, M.R. (coord.) - **Guia de Fundos**. 1.ª ed. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção de Serviços de Documentação e de Arquivo - Serviço de Referência do Património Arquivístico, 2014. [s. ISBN].

LOURENÇO, M. C.; GESSNER, S. - Documenting collections: cornerstones for more history of science in museums. IN **Science & Education**. ISSN 0926-7220. Vol. 23, 4 (2014), p. 727–745.

MOGARRO, M. J. – Património educativo e modelos de cultura escolar na história da educação em Portugal. In **Cuestiones Pedagógicas**. ISSN 0213-1269. Vol. 22 (2012/2013), p. 67-102.

MOGARRO, M. J.; ZAIA, I. B. – Do palácio ao Calvário. Escolas de formação de professores em Portugal no século XIX. In PINTASSILGO, J.; SERRAZINA, L. (orgs.) - **A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores. Arquivo, história e memória**. Lisboa: Edições Colibri; Centro de Investigação em Educação - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa; Escola Superior de Educação de Lisboa, 2009. ISBN 978-972-772-916-6. p. 41-60.

PERRENOUD, Ph. – **Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage**. Paris: ESF, 1999. ISBN 2-7101-1317-1.

PINHEIRO, J. M. – **Do ensino normal na cidade de Lisboa**. Lisboa: Porto Editora, 1990. [s. ISBN]

PINHEIRO, J. M. – **Inventário de livros raros e desconhecidos. Memória da escola portuguesa (do séc. XVIII ao séc. XX)**. Lisboa: Edições Colibri; Instituto Politécnico de Educação, 2009. ISBN 978-972-772-837-4.

PINHEIRO, J. M. – **Notas dispersas sobre escolas e professores**. Lisboa: Escola Superior de Educação, 2002. [s. ISBN].

PINTASSILGO, J.; MOGARRO, M. J.; HENRIQUES, R. P. – Das escolas normais às escolas do magistério primário: percurso institucional e enquadramento legal. In PINTASSILGO, J. (coord.) **Escolas de formação de professores em Portugal. História, arquivo, memória**. Lisboa: Edições Colibri, 2012. ISBN 978-989-689-267-8. p. 7-41.

PINTASSILGO, J.; PEDRO, L. – O arquivo histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa: análise da documentação existente. In MOGARRO, M. J.; CUNHA, M. T. S. (orgs.) CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ATAS), IX, Lisboa, 2012. **Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. ISBN 978-989-96999-6-0, p. 3849-3864.

RUIZ-CASTELL, P. – Scientific instruments for education in early twentieth-century Spain. In **Annals of Science**. ISSN 0003-3790. Vol. 65, 4 (2008), p. 519-527.

SILVA, C. M. - O edifício da Escola Normal Primária de Lisboa. Um projecto de Adães Bermudes. In **O Docente** (13 Abr 1995).

SILVA, E. C. - **Os registros da Escola Normal, Brasil e Portugal: histórias, memórias e práticas de escrituração no início do século XX**. 2010. Tese de doutoramento em educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

SOUSA, T. M. - **Contributos para a história do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira**. Lisboa: EDUCA, 2005. ISBN 972-8036-74-4.

DOCUMENTOS ELETRÓNICOS

CACHAPUZ, A.; SÁ-CHAVES, I; PAIXÃO, F. - **Relatório do estudo "Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI"**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2002. [Consult. 10 de set. 2015]. Disponível na www. <URL:http://tinyurl.com/qxe8lmr> .

MOGARRO, M. J. – República e ensino normal: sob o signo da pedagogia da Escola Nova. In ADÃO, A; SILVA, C. M.; PINTASSILGO, J., orgs. - **O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal** [Em linha]. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. [Consult. 30 agosto 2015]. Disponível na www.<URL: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6383>.

TAUB, L. - Introduction: reengaging with instruments. **Isis: an international review devoted to the history of science and its cultural influences** [Em linha]. Vol. 102, 4 (2011), p. 689–696. [Consult. 10 set 2015]. Disponível na www:<URL: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23986457>. ISSN 0021-1753.

Posfácio

Este segundo número monográfico da O Ideário Patrimonial, baptizado *"Vade-mécum"*, é o resultado de uma Chamada de Artigos para a revista, também ela digital, "Ângulo" tendo sido sugerido como temática "Práticas Educativas em Bibliotecas."

Todavia, os artigos submetidos têm uma qualidade académica que melhor se enquadra numa revista, ainda que digital, com árbitros de leitura e já indexada em bases de dados internacionais.

Feito aqui o reparo relativamente à alteração de publicação, resta-me apresentar a Doutora Tatiana Sanches que teve a gentileza de aceder ao meu pedido de *prefaciar* esta monografia.

Tatiana Sanches é Doutora em Educação, pela Universidade de Lisboa, Mestre em Educação e Leitura, (FPCE-UL) e Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Estudos Portugueses (FCSH-UNL). Possui Pós-graduação em Ciências Documentais (UAL). É colaboradora na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. É também colaboradora no Grupo de Investigação em Psicopatologia, Emoções, Cognição e Documentação (PECD), na linha de investigação: Literacia da informação em contexto universitário no ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Instituto Universitário).

Bibliotecária, Licenciada em Letras, Mestre em Educação e Leitura e Doutora em Educação, tem trabalhado em bibliotecas públicas desde 1993 e nas bibliotecas universitárias desde 2007.

Atualmente é Chefe de Divisão de Documentação na Faculdade de Psicologia e no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e paralelamente dedica-se à investigação em temas como a literacia de informação, bibliotecas universitárias, gestão de bibliotecas, escrita académica, entre outros, tendo já diversos artigos publicados, no panorama nacional e internacional.

18 de Dezembro de 2015

Ana Pinto da Cruz

ipt
Instituto
Politécnico
de Tomar

cph.ipt
Centro
de Pré-História