



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alexandre Augusto Oliveira Baixo

Leituras e Leitores: dinamização literária e cultural num espaço bibliotecário

Alexandre Augusto Oliveira Baixo **Leituras e Leitores: dinamização literária e cultural num espaço bibliotecário**

UMinho | 2015

outubro de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alexandre Augusto Oliveira Baixo

Leituras e Leitores: dinamização literária e cultural num espaço bibliotecário

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Educação de Adultos
e Intervenção Comunitária

Trabalho efetuado sob a orientação do
Prof. Doutor Manuel Gonçalves Barbosa

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta etapa académica faz-se no reconhecimento de que o esforço individual se concatenou com os contributos de todos aqueles que participaram no nosso processo de aprendizagem. Assim sendo, apraz-nos elencar aqui os nomes de todos eles, expressando os nossos sinceros agradecimentos perante todas as suas contribuições:

À Junta de Freguesia de S. Vicente,
por abrir as portas ao nosso projeto e atender a todas as nossas solicitações;

Ao Dr. Domingos Alves,
pela sensibilidade e simpatia, e por nos inculir a necessidade de progredir com segurança e rigor;

Ao Prof. Doutor Manuel Barbosa,
pela disponibilidade e orientação, e pela confiança depositada no nosso discernimento;

À nossa família,
pelas horas de convívio que lhe subtraímos;

E um especial agradecimento a todas as pessoas que constituíram o nosso grupo de trabalho,
companheiros de viagem que recordaremos com saudade.

A todos, sem exceção, o nosso muito obrigado!

Leituras e Leitores: dinamização literária e cultural num espaço bibliotecário

Alexandre Augusto Oliveira Baixo

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação – Educação de Adultos e Intervenção Comunitária
Universidade do Minho

2015

RESUMO

As bibliotecas são espaços de difusão cultural e promoção de literacias. Contudo, quando o esforço por aproximá-los das populações, pela sua inclusão em juntas de freguesia, não é reconhecido pelos cidadãos, na forma de afluência e interação com os mesmos, surge a necessidade de investigar o fenómeno dos hábitos de leitura, e a vontade de promover uma intervenção que os procure influenciar. Esta é premissa na origem do presente relatório, texto que descreve uma abordagem na aproximação entre leituras e leitores.

Na tentativa de (re)construir relações de vivência com o texto escrito argumenta-se que a experiência da leitura compagina diferentes dimensões, e que a leitura do texto e do mundo se complementam. O mesmo propósito leva à distinção entre alfabetização e literacia, abrindo um *continuum* literário que justifica a importância da leitura e da escrita nas novas mundivivências. Por fim, articula-se o desfasamento entre uma população com fracos hábitos de leitura e a urgência em fortalecer narrativas identitárias propostas pela cidadania ativa e a fruição cultural.

Tendo como destinatários um grupo de pessoas que não se conheciam previamente, foi proposta uma intervenção no sentido de as envolver em “leituras” a partir de diferentes fontes de informação. Dinamizada a partir de oficinas que se articularam em atividades, esta intervenção deu primazia à diversificação de contextos em detrimento da divulgação de conteúdos, pese embora um olhar atento sobre a atualidade se tenha refletido na integração de alguns destes referenciais. O grupo de discussão foi a técnica usada para convocar experiências e promover interação discursiva, na senda de diferentes leituras. A reflexão escrita foi também catalisadora desse processo, tendo ainda servido para desconstruir a inacessibilidade desta tarefa.

Readings and Readers: literacical and cultural dynamization in a librarian space

Alexandre Augusto Oliveira Baixo

Professional Practice Report
Master in Education – Adult Education and Community Intervention
University of Minho
2015

ABSTRACT

Libraries are places of cultural diffusion and promotion of literacies. However, when the effort to bring them closer to the population, by its inclusion in parish councils, is not recognized by the citizens, in the form of affluence and interactions with them, there is a need to investigate the phenomenon of reading habits, and a desire to promote an intervention that seek to influence them. This is the premise in the origin of this report, a text that describes an approach to bring together readings and readers.

In an attempt to (re)build living relationships with the written text, it argues that the reading experience combines different dimensions, and that the reading of the text and of the world complement each other. The same purpose leads to distinction between alphabetization and literacy, opening a literacical continuum that justifies the importance of reading and writing in the new worldviews. Finally, it articulates the gap between a population with poor reading habits, and the urgency to strengthen identity narratives proposed by the active citizenship and cultural enjoyment.

Having as receiver a group of people who previously did not know each other, an intervention was proposed to engage them in "readings" from different sources of information. Streamlined on workshops articulated in activities, this intervention gave priority to diversification of contexts, over the dissemination of content, despite a close eye on the present has been reflected in the integration of some of these references. The discussion group was the technique used to summon experiences and promote discursive interaction, on the path from different readings. Written reflection was also a catalyst of that process, and also served to deconstruct the inaccessibility of this task.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO	3
2.1. Descrição do contexto de estágio	3
2.2. Integração na instituição	7
2.3. Caracterização do público-alvo: necessidades, motivações e expectativas	8
2.4. Área de intervenção e problemática.....	16
3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO	21
3.1. Investigações e intervenções na área e na problemática do estágio.....	21
3.2. Referentes teóricos	23
3.2.1. Alfabetização e Literacia	23
3.2.2. Leitura(s).....	28
3.2.3. Bibliotecas.....	43
3.2.4. Valorização Cultural	46
3.2.5. Cidadania.....	48
3.3. Identificação de contributos teóricos no âmbito da intervenção	51
4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO	55
4.1. Objetivos de investigação/intervenção	55
4.2. Apresentação e fundamentação metodológica	56
4.2.1. Paradigmas de investigação/intervenção	56
4.2.2. Seleção dos métodos de investigação/intervenção	57
4.2.3. Seleção de técnicas de investigação/intervenção	60
4.3. Recursos mobilizados e limitações do processo	65
5. DESCRIÇÃO, DISCUSSÃO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO	67
5.1. Descrição das atividades de estágio	67
5.2. Discussão e avaliação dos resultados.....	75
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
6.1. Os resultados numa perspetiva crítica	91
6.2. Implicação do estágio a nível pessoal, institucional e a nível de conhecimentos para a Área de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.....	95
7. BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA.....	101
7.1. Bibliografia e webgrafia citadas	101

7.2. Bibliografia e webgrafia consultadas.....	106
7.3. Documentação vária	107
8. ANEXOS	109
ANEXO I. Universidade Sénior	111
ANEXO II. Organograma da JFSV.....	113
ANEXO III. Notícia de jornal (Correio do Minho, 7-11-2014).....	115
ANEXO IV. Freguesias do Conselho de Braga.....	117
9. APÊNDICES	119
APÊNDICE I. Oficinas e Atividades	121
APÊNDICE II. Atividades desenvolvidas, anuladas e acrescentadas	123
APÊNDICE III. Questionário N°1	125
APÊNDICE IV. Questionário N°2	127
APÊNDICE V. Questionário N°3	129
APÊNDICE VI. Questionário N°4	131
APÊNDICE VII. Entrevista Dra. Aida Alves (Roteiro).....	133
APÊNDICE VIII. Entrevista Dra. Aida Alves (Transcrição).....	135
APÊNDICE IX. Entrevista Dr. Domingos Alves (Questões)	141
APÊNDICE X. Entrevista Dr. Domingos Alves (Transcrição).....	143

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição do público-alvo por Género.....	10
Gráfico 2 - Distribuição do público-alvo por Idade	10
Gráfico 3 - Distribuição do público-alvo por Habilitações Literárias.....	10
Gráfico 4 - Distribuição do público-alvo por Situação Profissional	10
Gráfico 6 - Preferências de leitura do público-alvo	12
Gráfico 7 - Hábitos de escrita do público-alvo	13
Gráfico 8 - Formatos de escrita do público-alvo	13
Gráfico 9 - Frequência de bibliotecas pelo público-alvo	13
Gráfico 10 - Visita a museus pelo público-alvo.....	14
Gráfico 11 - Áreas de interesse do público-alvo	14
Gráfico 12 - Atividades preferidas do público-alvo.....	14
Gráfico 13 - Avaliação geral das atividades desenvolvidas.....	79

Gráfico 14 - Avaliação geral da metodologia adotada.....	79
Gráfico 15 - Avaliação geral dos assuntos abordados	80
Gráfico 16 - Frequência das oficinas e atividades desenvolvidas	81
Gráfico 17 - Avaliação das atividades apresentadas no 2º questionário (Q2)	81
Gráfico 18 - Avaliação das atividades apresentadas no 3º questionário (Q3)	82
Gráfico 19 - Avaliação das atividades apresentadas no 4º questionário (Q4)	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de leitores/não-leitores	35
Tabela 2 - Técnicas de investigação/intervenção.....	60
Tabela 3 - Estrutura dos questionários nº2, nº3 e nº4.....	78
Tabela 4 - Justificações sobre as atividades preferidas	83
Tabela 5 - Reflexão sobre a integração no projeto	84
Tabela 6 - Reflexões sobre a atividade de escrita.....	84
Tabela 7 - Reflexões sobre a existência do blog.....	85
Tabela 8 - Textos escritos para o blog.....	88
Tabela 9 - Avaliação de expectativas	88
Tabela 10 - Avaliação da vontade de participar novamente.....	89
Tabela 11 - Avaliação dos aspetos mais marcantes.....	89
Tabela 12 - Análise SWOT do projeto “Leituras e Leitores”	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- APEL - Associação Portuguesa de Editores e Livreiros
- ASPA - Associação para a Defesa, Estudo e Divulgação do Património Cultural e Natural
- BLCS - Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva
- CDU - Classificação Decimal Universal
- EAIC - Educação de Adultos e Intervenção Comunitária
- ESLC - European Survey on Language Competences
- GIP - Gabinete de Inserção Profissional
- IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional
- JFSV - Junta de Freguesia de S. Vicente
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study
- PISA - Programme for International Student Assessment
- RBB - Rede de Bibliotecas de Braga
- RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
- TED - Technology, Entertainment, Design
- TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (EAIC), com o objetivo de descrever o estágio profissional desenvolvido na Junta de Freguesia de S. Vicente (JFSV), do município de Braga. Com a finalidade de promover uma dinamização literária e cultural a partir de um espaço bibliotecário, esta intervenção foi pensada para públicos adultos, desde logo porque a junta de freguesia já promovia atividades para as crianças, mas também, e principalmente, porque era notória a escassez de produção científica que associasse o tema das “bibliotecas” com o dos “adultos”. Adultos que poderão, eventualmente, estar menos despertos para a leitura de texto, mas que terão, certamente, mais experiência em leitura de vida. Diferentes sentidos para a leitura que se jogam numa mesma intenção, a de potenciar uma aproximação entre leituras e leitores, contribuindo para uma melhor vivência no mundo e com o mundo.

As freguesias representam uma das mais importantes estruturas de organização e apoio das comunidades locais, pela sua capacidade de constituir um referencial geográfico, histórico e cultural que as agrega, identifica e distingue. A esta unidade territorial está associada uma instituição que procura, junto das populações que representa e que delas depende para o seu normal funcionamento, e em articulação com o poder central, desenvolver dinâmicas que visem promover o bem-estar sociocultural dos cidadãos.

Assim, no intuito de melhor responder aos anseios da população que representa, a JFSV desenvolve valências e atividades junto de diversos públicos, demonstrando uma constante preocupação com a apresentação de soluções que visem dinamizar e potenciar as suas gentes e o seu território. Esta preocupação proporcionou a criação de uma biblioteca local, desenvolvimento que tem permitido construir e consolidar uma intervenção diferenciada no âmbito das autarquias locais. A biblioteca da JFSV (Biblioteca Dr. Domingos Alves) tem sido palco de diferentes atividades, como a hora do conto ou o lançamento de livros, estando também ligada *online* à Rede de Bibliotecas de Braga (RBB).

Contudo, estas dinâmicas desenvolvem-se em tempos complexos, norteados por incertezas que derivam das atuais conjunturas económicas, com reflexos nas vivências e valorizações atribuídas, essencialmente, aos fenómenos de natureza cultural e educativa. No momento em que urge desenvolver conhecimentos e competências, promover a valorização e divulgação culturais, fomentar a participação cívica e a vivência democrática, e incentivar o posicionamento informado e crítico, denota-

se um descrédito e um alheamento quanto ao valor e importância da educação, aliada a uma progressiva desvalorização do texto escrito.

Esta constatação deve ser equacionada à luz das novas exigências literárias, na medida em que são estas que, agora, definem e estruturam os nossos conhecimentos e competências. Dado que deixou de fazer sentido falar em alfabetização, fruto do longo caminho que permitiu, finalmente, dar um carácter residual a este conceito, surge um novo indicador que, simultaneamente, nos define e constrange. Já não sendo analfabetos ou alfabetizados, com o conceito de literacia assumimos uma determinada posição num *contínuum* de conhecimentos, significando isso que os nossos níveis de literacia podem sempre ser melhorados, tarefa que nos deve preocupar e com a qual nos devemos envolver.

Mas uma vez que a existência de bibliotecas não incentiva nem garante, por si só, práticas de leitura frequentes ou vivências culturais mais ricas, torna-se necessário desenvolver um trabalho conjunto e complementar com estes espaços, no sentido de criar oportunidades para que a leitura surja, naturalmente, contextualizada em atividades que dela tenham origem ou que a ela confluam. Para além disso, é também fundamental promover outros tipos de leituras, sobre as visões do mundo que detemos, os limites e as possibilidades que partilhamos, ou sobre o contributo que podemos aportar.

Com estas premissas idealizamos uma estratégia de investigação/intervenção que intersejou questões como a literacia ou o papel das bibliotecas, entre outras, e que, em termos metodológicos, articulou a metodologia de Investigação-Ação com o método de Animação Sociocultural. Dando ênfase à técnica de Grupo de Discussão realizaram-se dinâmicas de grupo diversificadas, na tentativa de promover momentos de enriquecimento pessoal, social e cultural, pela aproximação com o texto escrito em atividades de leitura e escrita, pelo confronto crítico e construtivo de opiniões, e pela divulgação e valorização do património cultural da região.

O relatório que descreve o projeto “Leituras e Leitores” apresenta-se dividido em várias secções. Depois da presente Introdução é exposto o Enquadramento Contextual, onde se descrevem o contexto do estágio, o público-alvo e a área de intervenção, um Enquadramento Teórico, onde se procura fundamentar a problemática abordada, e o Enquadramento Metodológico, que apresenta a metodologia de trabalho escolhida e os objetivos propostos. Apresentando ainda a Descrição das Atividades Realizadas e a Discussão dos Resultados, conclui com Considerações Finais sobre o resultado do trabalho e as implicações pessoais do mesmo.

2. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

2.1. Descrição do contexto de estágio

A freguesia de S. Vicente é uma das 37 freguesias do concelho de Braga, e uma das que a recente reorganização administrativa não afetou, pela agregação com freguesias vizinhas. Com 13236 habitantes, numa área geográfica de 2,55Km² (Censos de 2011), a freguesia que existe desde 1933 sempre se assumiu como um importante entreposto comercial da cidade de Braga. A sua posição estratégica, a de porta da cidade para o vale do Cávado, abre vias de comunicação com as terras mais a norte, como Vila Verde, Ponte de Lima, Monção, e até Espanha, especialmente como passagem obrigatória num dos Caminhos de Santiago (Anexo IV).

Desprovida de terrenos agrícolas ou de indústria, atualmente S. Vicente é uma freguesia urbana que agrega diferentes ambientes e valências, como espaços de comércio tradicional (Mercado Municipal), escolas (Escola Secundária de Sá de Miranda, Escola Básica da Quinta da Veiga, etc.), Universidade Católica Portuguesa, zonas residenciais (Quintas das Fontes, Quinta da Piel), bairros sociais (Bairro das Andorinhas), zonas históricas (Campo Novo), etc. Atravessada por uma radial circular de Braga, S. Vicente continua a ser uma importante porta de acesso à cidade, facto consentâneo com a existência de uma central (terminal) de camionagem. Com fortes tradições religiosas, sustentadas por diversas igrejas, capelas e nichos, esta freguesia conta com conhecidos equipamentos sociais, como o Asilo de S. José ou o Estabelecimento Prisional de Braga, ou de natureza militar, como o Regimento de Cavalaria N.º6. É também marcada por um forte movimento associativo, do Centro Académico de Braga à Rusga de S. Vicente, do Soarense Sport Club ao Grupo Desportivo do Bairro da Misericórdia, da Associação de Moradores do Bairro das Andorinhas à Associação Famílias, para referir apenas as mais conhecidas. A caracterização da freguesia de S. Vicente nestes moldes, o mínimo dito de uma forma muito condensada, é fundamental e imprescindível para poder apresentar e contextualizar a estrutura mais importante da freguesia, já identificada enquanto local do estágio na base desta intervenção, a Junta de Freguesia de S. Vicente (JFSV).

As juntas de freguesia são importantes estruturas para as comunidades, especialmente na sua função de representar localmente o poder central, mas principalmente como agentes de interpretação e implementação de políticas públicas. Apesar dos atuais contextos de austeridade terem recentemente imposto uma impopular reorganização administrativa, na medida em que se tentou organizar e otimizar o território de forma apenas administrativa, ou seja, sem atender às

especificidades de cada região e aos anseios das suas comunidades, tendo criado “uniões de freguesias” com as quais as populações não se identificam, as juntas de freguesia continuam a ter um papel primordial na construção e desenvolvimento das comunidades a que pertencem.

São atribuições das freguesias “a promoção e salvaguarda dos interesses próprios das respetivas populações” (Lei nº75/3013), nos seguintes domínios: Equipamento rural e urbano; Abastecimento público; Educação; Cultura, tempos livres e desporto; Cuidados primários de saúde; Ação social; Proteção civil; Ambiente e salubridade; Desenvolvimento; Ordenamento urbano e rural; e Proteção da comunidade. Estas atribuições decorrem do exercício de competências de: Consulta; Planeamento; Investimento; Gestão, Licenciamento e controlo prévio; e Fiscalização.

No entanto, mesmo as juntas de freguesia das localidades menores desenvolvem atividades, muito para além dos tradicionais atestados, registos, licenciamentos, etc., no âmbito das suas atribuições e competências legalmente previstas. Elas oferecem agora serviços como o acesso à internet, o apoio no preenchimento de declarações fiscais, a promoção de excursões, a organização de lojas sociais, a divulgação de campanhas solidárias, etc.

Para além dos serviços e apoios a que são obrigadas, as juntas de freguesia tentam, sempre que possível e cada vez mais, disponibilizar um conjunto diversificado de outras atividades ou valências. Embora o contexto de ciclo político em que atuam condicione este esforço extra, o cumprimento do sentido de dever para com a comunidade, face à confiança depositada no ato eleitoral, é a vontade de melhor servir a população que está na origem da congregação de vontades e meios para consegui-lo. Este fenómeno é tanto mais evidente quanto mais urbana for a freguesia, e numerosa for a sua população. Tendo a freguesia de S. Vicente uma dimensão razoável, até há bem pouco tempo a 2ª freguesia do concelho de Braga, enquadra-se perfeitamente no grupo que acabamos de definir, isto é, o das freguesias urbanas cujo número de eleitores justifica a preocupação com um serviço diferenciado, uma atuação que se constitua como um referencial, quer para outras freguesias, quer para os executivos que lhe venham a suceder.

Por tudo isto se pode afirmar que o serviço público que as juntas de freguesia prestam é composto por duas vertentes que se tentam conjugar. Por um lado estão obrigações autárquicas e políticas (serviço administrativo, atendimento ao público, gestão orçamental, programa eleitoral, assembleias de freguesia, etc.), e por outro a necessidade de serem criativas e inovadoras. A complexidade desta gestão, decorrente da necessidade de atender a estes diferentes interesses, é diretamente proporcional ao número de residentes e de eleitores da freguesia, porque são estes

critérios, principalmente, os que definem o apoio estatal que recebem, e isso repercute-se na quantidade e qualidade do serviço que prestam, ou podem prestar.

Depois de termos caracterizado a freguesia de S. Vicente, e de termos explicado um pouco da lógica de funcionamento das juntas de freguesia, importa conhecer melhor a JFSV. Depois de várias décadas situada na R. das Oliveiras, junto à Faculdade de Filosofia de Braga, a sua sede mudou-se para o recém-construído Centro Cívico, na também recente R. do Fecisco, perto da Central de Camionagem. No entanto, como mantém as antigas instalações, dispõe de espaço suficiente para dinamizar e promover diversas atividades.

A sede anterior é constituída por um edifício antigo, com diversos espaços repartidos por 3 pisos. Dinamizadas diretamente pela junta de freguesia estão, neste momento, uma loja social e um grupo de voluntariado, depois, de forma independente, uma associação presta diferentes serviços (apoio psicológico, estudo acompanhado, terapia da fala, etc.), decorrem cursos de pintura e de costura, e uma escultora desenvolve a sua arte.

A nova sede (Centro Cívico) é um espaço moderno que permite outras valências. Além de alojar a associação de reformados da freguesia numa das suas salas, este centro conta com um espaço amplo onde se desenvolvem atividades físicas e outras, como diferentes tipos de dança (tradicionais, danças de salão, zumba), karaté, aulas de música (viola, concertinas), e aulas de teatro para crianças. O espaço onde ocorrem estas atividades tinha sido projetado para ser um auditório mas, em virtude da junta de freguesia contar com a colaboração da Escola Secundária de Sá de Miranda, na cedência dos seus espaços (auditório e anfiteatro), o atual executivo decidiu deixar este espaço amplo, pelo que lhe atribui agora a designação de Espaço Multiusos. Além do balcão de atendimento e da sala da presidência, o Centro Cívico dispõe de uma sala de reuniões, de uma esplanada interior, e, por fim, mas não menos importante, de uma biblioteca.

A existência de uma biblioteca não constava do projeto inicial do Centro Cívico, mas quando surgiu a oportunidade de receber parte do espólio da extinta gráfica Barbosa & Xavier houve necessidade de preparar um espaço para esta nova estrutura. Depois de acomodados os livros cedidos pela Barbosa & Xavier, em estante também ela cedida, diversas e constantes doações têm dotado a biblioteca da Junta de Freguesia de S. Vicente (Biblioteca Dr. Domingos Alves) de um número considerável de livros, que neste momento deverá rondar os 2500 títulos. Como o espaço não consegue acomodar muitos mais livros, uma das nossas tarefas atuais, no âmbito do estágio profissional que realizamos nesta instituição, consiste em organizar esta biblioteca, tarefa que nos leva a ter que selecionar e a ofertar muitas das obras recebidas.

A Biblioteca Dr. Domingos Alves não é um simples depósito de livros, pelo que a sua gestão é um processo complexo e moroso. Primeiro, porque há a preocupação em usar a conhecida Classificação Decimal Universal (CDU), com a correspondente etiquetagem na lombada dos livros. Mas também porque se aceitou o desafio da Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva (BLCS) para se integrar o projeto da Rede de Bibliotecas de Braga (RBB), base de dados *online* que agrupa e indexa as bibliotecas das escolas do concelho, sendo S. Vicente a primeira freguesia a integrar este projeto. Desta forma, surge o trabalho acrescido de alimentar a base de dados *online* que a BLCS criou, que futuramente poderá/deverá permitir que qualquer pessoa que aceda ao seu conteúdo possa também reservar/requisitar qualquer obra disponibilizada.

Na senda por ser criativa e inovadora, servindo da melhor forma a população que representa, a JFSV preocupa-se em disponibilizar um conjunto diversificado de atividades e serviços, uns diretamente dinamizados por si, outras que resultam de parcerias com instituições ou associações com quem ela oficializa protocolos. Esta preocupação leva também à realização de diversos eventos, como a comemoração do dia da freguesia (6 de dezembro), a organização do Festival da Primavera, da Festa do Idoso, o patrocínio de uma colónia de férias na praia, a organização de excursões, etc. A criatividade desta junta está também na sua visão de futuro, na capacidade de antever necessidades e de aproveitar oportunidades. Tal característica levou-a a potenciar as suas novas instalações: um amplo e luminoso corredor serve de galeria permanente; vitrinas internas exibem exposições diversas (artesanato, gigantones, esculturas, etc.); a sala de reuniões converte-se, semanalmente, no Gabinete de Inserção Profissional (GIP); o *hall* de entrada disponibiliza um computador para acesso à internet, possibilitando também, no início do ano letivo, uma campanha de troca de manuais escolares; e o seu balcão de atendimento serve de ponto de entrega de pequenos eletrodomésticos avariados (serviço de reparação prestado aos mais carenciados).

O dinamismo desta junta de freguesia não decorre simplesmente do tipo de instituição que é, mas fundamentalmente das pessoas que a constituem e que lá trabalham. Para além dos dois funcionários a tempo inteiro, os principais membros do executivo são as pessoas que diariamente dão vida à instituição, refletindo a vontade política da população da freguesia que lhes conferiu o seu segundo mandato. As juntas de freguesia são representadas por um executivo de cinco pessoas (Anexo II), sendo que a JFSV tem, a tempo inteiro, o secretário e o vogal para a educação e cultura (ambos aposentados), e a tempo parcial o seu presidente (técnico das finanças), o tesoureiro (cargo diretivo), e o vogal do urbanismo (estagiário).

2.2. Integração na instituição

A escolha da JFSV como contexto profissional para desenvolver este estágio curricular decorreu da relação que cimentamos desde a Licenciatura em Educação, momento em que tivemos oportunidade de participar no desenvolvimento do projeto relativo à unidade curricular de Projeto & Seminário (2012/2013). Esta ligação continuou no ano de 2014, pela possibilidade de desenvolvermos um estágio profissional fomentado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), no âmbito da medida “Estágio Emprego”. Desta forma, o presente estágio correspondeu a uma natural evolução profissional que fizemos nesta instituição, num processo contínuo de aprendizagem e enriquecimento pessoais.

Antes de mais gostaríamos de sublinhar uma óbvia separação entre estágios, que durante algum tempo foram simultâneos, mas tendemos a distinguir entre profissional e curricular, embora perfeitamente conscientes de que estágio associado ao mestrado que frequentamos (curricular) é de natureza profissionalizante. Esta situação resultou também numa sobreposição conceptual entre orientador e acompanhante. Se, para o estágio curricular, a pessoa que mais diretamente nos acompanhou na instituição configurou o nosso acompanhante, já para o estágio do IEFP essa mesma pessoa foi o nosso orientador.

Assim, o desenvolvimento de diversas atividades na JFSV, nos diferentes períodos assinalados, especialmente no estágio do IEFP em que estivemos envolvidos, mais concretamente a organização da Biblioteca Dr. Domingos Alves, justificaram a necessidade de aproveitar e valorizar este espaço, usando-o para impulsionar o nosso projeto e, de alguma forma, como trampolim para a afirmação da marca “S. Vicente” no panorama cultural da região. Desta forma, o gosto e a preocupação com este espaço, aliado à vontade da junta de freguesia em dinamizá-lo, surgiram como oportunidade e desafio que nos propusemos assumir.

Já perfeitamente integrados na JFSV, dispúnhamos de um profundo conhecimento sobre este contexto de estágio em todas as suas dimensões, das pessoas envolvidas às dinâmicas desenvolvidas, das instalações utilizadas aos recursos disponibilizados, etc. As relações profissionais e pessoais desenvolvidas ao longo dos estágios anteriormente assinalados permitiram consolidar relações de confiança e colaboração nas tarefas em nós delegadas ou por nós propostas. Este configura-se como um fator primordial para o sucesso de qualquer projeto desta natureza, na medida em que o caminho da intervenção comunitária se faz na interação pessoal, com todos os envolvidos, direta ou indiretamente.

A relação com o nosso acompanhante foi também perfeitamente adequada para desenvolver um projeto de natureza profissionalizante. Primeiro, porque o Dr. Domingos Alves, pessoa extremamente afável e acessível, detém um vasto conhecimento sobre processos educativos, “movendo-se” no meio educativo e cultural da cidade com uma agilidade invulgar. Depois, porque estando sempre atento às nossas sugestões, nunca deixou, no entanto, de contribuir com o seu conhecimento e experiência. Por último, mas não menos importante, pelo rigor com que pauta toda a sua ação, referência que procuramos também integrar na nossa participação. A sua ajuda passou também por facilitar a aproximação a certas instituições e personalidades como, por exemplo, e no âmbito deste projeto, por possibilitar o diálogo com a BLCS, na pessoa da sua diretora (Dra. Aida Alves).

Profundamente conhecedores do contexto de estágio, das suas dinâmicas, dificuldades, ambições e possibilidades, o processo de integração passou menos por “conhecer os cantos à casa”, e mais por descobrir alguma forma de valorizar a sua ação, potenciando o seu papel e intervenção junto da população que serve. A vontade de contribuirmos com algo de novo, com alguma valência que se destacasse, destacando assim a instituição que nos acolheu, justificou semanas de dúvidas e inquietações, que assumimos agora como parte natural de qualquer processo de intervenção comunitária. Uma das preocupações que orientou a nossa ação, e que pensamos dever constituir o cerne da intervenção de qualquer técnico superior de educação, resumiu-se à possibilidade de realizar algo que ficasse associado forçosamente à intervenção deste profissional, isto é, algo que só pudesse ser desenvolvido por alguém profundamente engajado nos meandros da educação. Contudo, o facto de conhecermos o contexto de estágio não facilitou o processo de definição do seu público-alvo. Mas sobre isso trataremos no próximo ponto.

2.3. Caracterização do público-alvo: necessidades, motivações e expectativas

Caracterização do público-alvo

Da caracterização da JFSV se depreende que esta instituição não trabalha com um público-alvo bem definido. Fruto da vontade de apresentar serviços diversificados, respondendo às mais variadas solicitações, e constituindo-se, desta forma, como uma referência no panorama autárquico, a JFSV trabalha diretamente com diferentes instituições, grupos etários, estratos sociais, níveis culturais, etc. Assim, uma das possibilidades para definir um público-alvo poderia ter passado por escolher uma das instituições protocolizadas com a JFSV, e desenvolver este projeto com os seus membros. Outra,

não menos interessante, poderia ter sido um trabalho conjunto com um determinado projeto, como o de uma universidade sénior (Anexo I), ideia já em desenvolvimento por uma destas instituições. A associação responsável por várias das atividades que a junta de freguesia disponibiliza nas suas instalações (ginástica, danças), representa uma parceria que tem gerado bons resultados, nomeadamente em termos da satisfação das pessoas envolvidas. O profissionalismo e a dedicação que os seus membros têm demonstrado geraram um natural clima de confiança, acalentando a sua pretensão de iniciar um projeto de universidade sénior.

Ora, conhecendo as intenções desta associação, e sabendo da preocupação da JFSV em dinamizar a sua biblioteca, apresentamos a possibilidade de interagir com estas duas instituições, sugestão que se articulava perfeitamente no espírito de trabalho em rede pelo qual esta junta se debate. Na prática, esta associação disponibilizaria mais uma disciplina (Clube de Leitura), ao leque das matérias com que pretendia iniciar a sua universidade (Inglês, História, Artes Plásticas, Danças de Salão e Direito e Cidadania). Seria uma situação vantajosa para todos: para esta associação, porque diversificaria a sua oferta formativa; para a JFSV, na medida em que teria a oportunidade de dinamizar a sua biblioteca, ao mesmo tempo que contaria com mais uma valência na sua já extensa oferta; para os frequentadores da universidade sénior, porque teriam, independentemente da sua modalidade de inscrição, acesso a mais oportunidades de aprender (e ensinar); e para este mestrando, pela oportunidade de consolidar teorias, de concretizar ideias e de potenciar o seu futuro.

Desta forma, o público-alvo deste estágio seriam os adultos participantes na universidade sénior, com vontade e disponibilidade para se envolverem num Clube de Leitura¹. No entanto, uma vez que o início das atividades desta universidade estava dependente de um número mínimo de inscrições que justificasse financeiramente, para a referida associação, a alocação de recursos humanos, e que o mesmo poderia não ser atingido em tempo útil para o despoletar do nosso projeto, houve necessidade de alterar a estratégia de constituição do público-alvo. Assim, para além de convidar as pessoas já inscritas na universidade sénior, que nesta fase eram apenas quatro, houve necessidade de encetar esforços no sentido de formar um grupo de trabalho interessante, que pretendíamos constituído por 5 a 10 elementos. Este trabalho exigiu alguns contactos estratégicos, nomeadamente, junto do executivo da JFSV, do nosso acompanhante, das associações de reformados e do Grupo de Voluntariado da Freguesia de S. Vicente.

Atingido um número de elementos considerado satisfatório (9 elementos), partimos para a sua caracterização, processo que se iniciou com o agendamento de reuniões preparatórias, uma para que

¹ A expressão "Clube de Leitura", que nasce associada à universidade sénior, será mantida como designação deste projeto junto do seu público-alvo e da JFSV. Contudo, para efeitos académicos, optamos pela designação "Leituras e Leitores" por nos parecer mais congruente com a finalidade do projeto.

as pessoas se conhecessem, conhecendo também a fundamentação deste projeto, e outra para a submissão de um questionário (Apêndice III). Com deste instrumento foi possível definir os contornos do grupo de trabalho, reduzido a 7 pessoas no momento da sua utilização, permitindo chegar às conclusões de que daremos conta através de um processo descritivo sustentado por uma análise gráfica:

- a) Trata-se de um público-alvo razoavelmente misto, quanto ao género, estando as mulheres em ligeira vantagem (Gráfico 1);

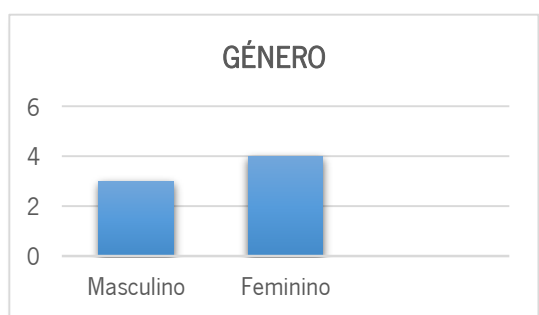


Gráfico 1 - Distribuição do público-alvo por Género

- b) Há uma distribuição equitativa pelo espectro etário, com um ligeiro défice para a década dos 40, não existindo ninguém abaixo dos 30 anos (Gráfico 2);

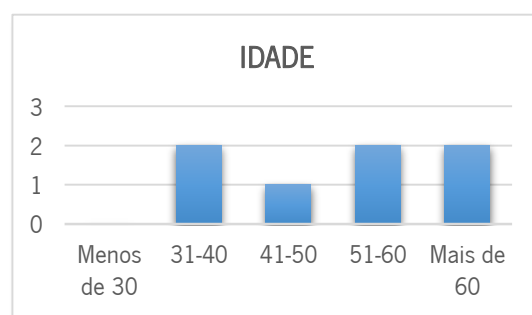


Gráfico 2 - Distribuição do público-alvo por Idade

- c) Observa-se uma grande predominância de pessoas com escolaridade até ao ensino secundário, contra as que possuem um grau igual ou superior ao de licenciatura (Gráfico 3);

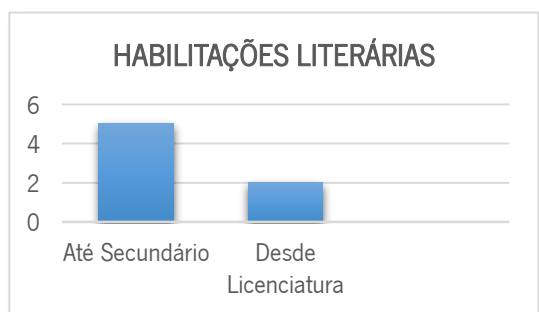


Gráfico 3 - Distribuição do público-alvo por Habilitações Literárias

- d) São maioritariamente reformados, sendo equivalente o número de empregados e de desempregados (Gráfico 4);



Gráfico 4 - Distribuição do público-alvo por Situação Profissional

- e) Os *hobbies*, mencionados apenas por alguns elementos, não se relacionam diretamente com as práticas literárias ou culturais investigadas. Foram indicados os seguintes *hobbies*: Culinária; Passeios ao ar livre; Desporto; Natação; e Campismo.

Com este questionário procuramos conhecer, de forma sucinta, os hábitos literários e culturais mais relevantes deste grupo de pessoas, tendo em conta a natureza deste projeto. Desta forma, a caracterização efetuada define, em linhas gerais, as principais características deste grupo, ou seja, aquelas que mais diretamente se relacionam com a investigação realizada, as que mais diretamente influenciam as práticas que procuramos conhecer. Os dados aqui apresentados não surpreendem, na medida em que se justificam plenamente dentro do contexto sócio histórico a que pertencem, permitindo assim constatar que:

- a) As mulheres envolvidas nestas questões são em maior número poderá indicar que são mais abertas à participação literária e cultural, podendo este indicador ser relacionado, inclusivamente, mas de forma indireta, naturalmente, com a sua maior presença no ensino superior;
- b) As pessoas envolvidas distribuem-se por diferentes faixas etárias, não ficando, como poderia ser inicialmente previsto, no âmbito do contexto da universidade sénior, cativas às idades mais avançadas, ou seja, ao grupo dos reformados. A explicação mais óbvia surge associada ao contexto de crise que o país atravessa, e que faz com que pessoas ainda em idade laboral ativa tenham mais tempo livre;
- c) A predominância de habilitações literárias dentro do grupo que engloba a escolarização até ao ensino secundário reflete a bem conhecida realidade do país. As tentativas desenvolvidas na última década para elevar os níveis de qualificação da população adulta, se bem que meritórias e com resultados interessantíssimos, ainda não terão influência estatística.

Acrescentar ainda que apesar de termos iniciado o projeto com este número de elementos, o mesmo não ficou encerrado a novas incorporações, tanto mais que continuamos a publicitar e a incentivar a participação no projeto, nomeadamente junto da imprensa local (Anexo III).

Diagnóstico de necessidades, interesses e expectativas

O questionário usado para conhecer o público-alvo recolheu também os dados necessários para conhecer os seus interesses e expectativas. A análise cuidada destes indicadores permitiu construir uma intervenção à medida destes anseios, influência que ficou refletida na definição dos objetivos. Com a dinamização literária e cultural como pano de fundo, estes indicadores forneceram também pistas sobre as atividades que mais facilmente poderiam potenciar essa finalidade. Assim, este questionário (Apêndice III) também permitiu concluir que:

- a) A maior parte das pessoas possuía hábitos de leitura ocasionais ou frequentes. Ninguém indicou que nunca lia ou que lia sempre (Gráfico 5);

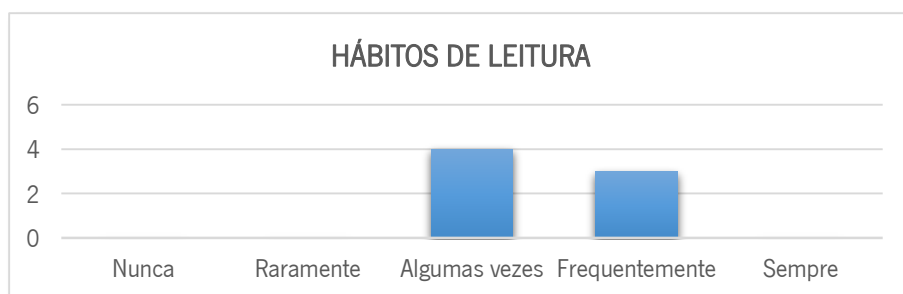


Gráfico 5 - Hábitos de leitura do público-alvo

- b) Estas preferências de leitura estavam associadas, principalmente, aos jornais e ao conteúdo *online* (Gráfico 6);

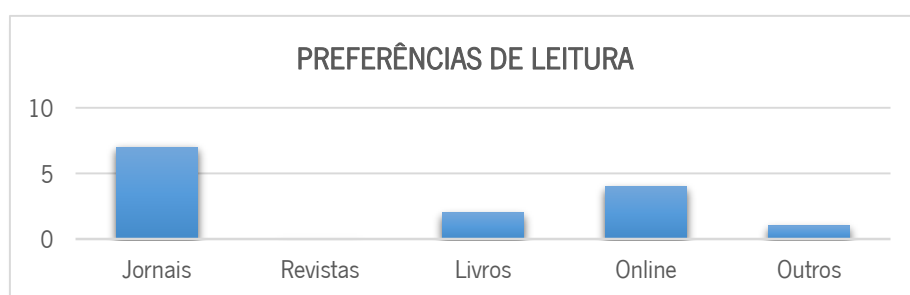


Gráfico 6 - Preferências de leitura do público-alvo

- c) Quase todos consideraram escrever ocasionalmente ou frequentemente. Alguns raramente escreviam e ninguém indicou que nunca escrevia, ou então que escrevia sempre (Gráfico 7);



Gráfico 6 - Hábitos de escrita do público-alvo

d) Esta escrita estava restringida praticamente ao universo *online* (Gráfico 8);

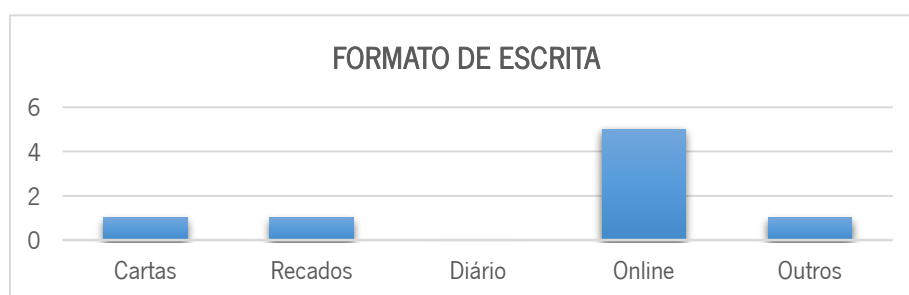


Gráfico 7 - Formatos de escrita do público-alvo

e) Raramente frequentavam bibliotecas, sendo baixo o número daqueles que indicaram frequentá-las ocasionalmente ou frequentemente. Um número considerável indicou nunca ter frequentado bibliotecas e ninguém indicou frequentá-las sempre (Gráfico 9);



Gráfico 8 - Frequência de bibliotecas pelo público-alvo

f) A visita a museus acontecia raramente ou ocasionalmente, existindo apenas um caso de quem nunca os visitava, e um caso de quem os visitava sempre. Ninguém indicou visitá-los frequentemente (Gráfico 10);



Gráfico 90 - Visita a museus pelo público-alvo

g) As áreas de maior interesse foram Política e Natureza, seguido de Ciência. Alguns indicaram também interesse em Desporto. Ninguém mostrou interesse em Religião (Gráfico 11);

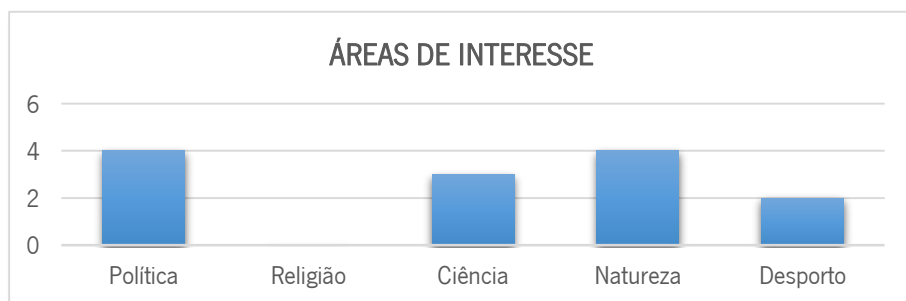


Gráfico 101 - Áreas de interesse do público-alvo

h) As atividades que mais gostariam de desenvolver eram Análise/Comentário e Discussão/Debate, sendo que Leitura/Escrita e Visitas Culturais foram as que reúnem menos vontades (Gráfico 12);

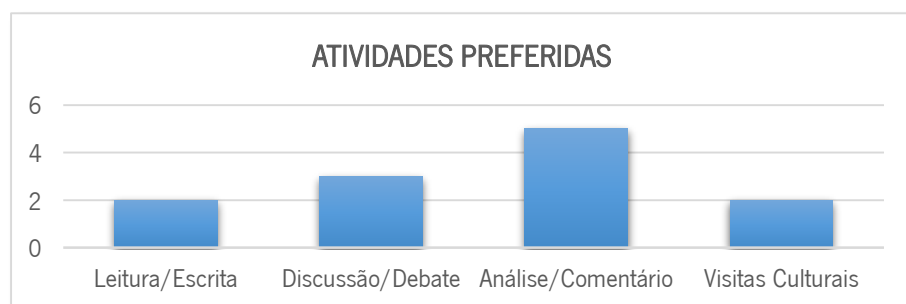


Gráfico 11 - Atividades preferidas do público-alvo

i) Uma questão aberta sobre expectativas reuniu ainda diferentes ideias: A esperança de “que o clube de leitura irá desenvolver o espírito crítico”; A vontade de “obtenção de conhecimento e

troca de ideias”; A necessidade de “aprender a conviver”; O gosto por “abordar várias correntes literárias”.

Este novo conjunto de dados culmina o processo de caracterização do público-alvo deste projeto de intervenção/investigação. Com eles surgem algumas hipóteses resultantes de possíveis interpretações e correlações que importa aflorar, tendo em conta a problemática em estudo e a intervenção programada:

- a) Quando inquiridas sobre hábitos de leitura e escrita a maior parte das pessoas posiciona-se claramente entre o Algumas Vezes e o Frequentemente. Em que medida é que este indicador, quando considerado isoladamente, representa fielmente a realidade que procuramos perscrutar, é a hipótese que mais sobressai, tanto mais que poderemos estar na presença de uma fuga para uma posição intermédia, mais confortável, fugindo assim dos limites onde ninguém lê ou então lê com muita frequência;
- b) Uma vez que os hábitos de leitura e de escrita têm uma forte representação no universo *online*, urge refletir sobre os novos hábitos associados à sociedade de informação, nomeadamente na pertinência do papel assumido pela vivência das redes sociais no que às práticas de leitura e escrita diz respeito. No fundo, importa equacionar em que medida é que estas práticas são consideradas, por quem as desenvolve, como formas culturalmente válidas de interação com texto escrito, e ainda, em que medida é que estas práticas terão contribuído para os resultados expressos nas questões sobre hábitos de leitura e escrita;
- c) Apesar de estarmos inseridos numa região fortemente marcada pela vivência de práticas religiosas o tema da religião não aparenta suscitar interesse. No entanto, tal poderá ficar a dever-se à extrema singularidade que o assunto representa, onde as pessoas assumem crenças que não gostam de ver equacionadas.

Apesar da diversidade e conflitualidade de expectativas, quando cruzamos as ideias assinaladas na questão aberta com os dados expressos nos gráficos, onde o “espírito crítico” se teria de articular com a “obtenção de conhecimento” e o estudo literário com a convivialidade, pensamos que as necessidades e os interesses deste público-alvo poderão não ser facilmente compagináveis. Se,

por um lado, preferem atividades centradas na oralidade e no encontro pessoal (Figura 13), por outro, talvez necessitem mais da introspeção da leitura e da contemplação cultural. Cabe-nos o papel de desenhar uma estratégia conciliadora destas diversidades, simultaneamente alinhada num azimute literário.

De referir ainda que, tendo em conta a forma como o público-alvo foi constituído, o que resultou num grupo cujos elementos não se conheciam à partida, não partilhando, à partida, laços ou interesses de espécie alguma, poderia ter sido necessário, se o grupo se alterasse substancialmente, submeter um novo questionário na tentativa de aferir se as necessidades e os interesses detetados inicialmente se manteriam inalterados. Infelizmente, tal não se veio a verificar.

2.4. Área de intervenção e problemática

As bibliotecas públicas, como aquela que a JFSV se predispôs a criar, são espaços que reúnem e organizam livros e outros suportes de informação para que possam ser utilizados localmente ou requisitados para consulta domiciliar. Assim exposto, o conceito de biblioteca representa uma das mais importantes estruturas de cariz cultural que se podem colocar à disposição das populações, e de forma totalmente gratuita, facto que, na atual conjuntura económica, deve ser sublinhado. Mas esta definição passa rapidamente a problemática quando se constata a fraca adesão que a biblioteca da JFSV tem, reflexo do total desinteresse que suscita. Para além da atividade que envolve crianças das escolas da freguesia (Hora do Conto), a procura espontânea deste espaço é meramente residual. Os motivos que justificam esta situação configuram uma complexa matriz de natureza histórica, educativa, cultural e económica, sobre a qual importa refletir.

Um dos aspetos mais intrigantes desta problemática é observar que os consensos gerados à volta da importância do livro e da leitura não têm reflexo na vivência dos mesmos. Não estaremos a especular se dissermos que praticamente toda a gente, sem exceção, valoriza o papel do livro, a importância da leitura, o poder da informação, o valor da aprendizagem, etc. Não obstante, os hábitos de leitura dos portugueses, aferidos por indicadores nacionais e europeus (Freitas & Santos, 1992b, Santos et al., 2007, Eurostat, 2002) teimam em mostrar um afastamento congénito, difícil de entender, mas, porventura, fácil de explicar: O sistema educativo não consegue criar, nas crianças, hábitos de leitura que perdurem; A nossa democracia ainda é muito jovem; A situação económica do país não é desafogada; A televisão apresenta informação “pronta a consumir”; A participação nas redes sociais ocupa demasiado tempo, etc.

Não existindo hábitos nem tempo para a leitura, as bibliotecas podem acabar tornando-se em espaços meramente decorativos, politicamente corretos mas esvaziados das suas finalidades últimas, a aproximação entre leituras e leitores. Temos feito um enquadramento desta problemática tendo em conta as bibliotecas públicas, por um lado, e a população em geral, por outro. Naturalmente que esta análise assume outros contornos se nos referirmos às bibliotecas escolares e à população ligada ao sistema educativo. Aí a afluência é grande, e estes espaços colocam os seus recursos à disposição de estudantes, professores, investigadores, etc., pessoas que, por necessidade e/ou curiosidade, procuram livros e outras fontes de informação para apoiar o seu estudo ou trabalho. Contudo, fora deste âmbito, a interação entre as bibliotecas públicas e as pessoas adultas não parece ser relevante.

Uma breve consulta à oferta cultural da BLCS, um dos mais interessantes projetos bibliotecários da cidade de Braga, permite constatar a existência de diferentes propostas, mas quase todas confirmam a ausência anteriormente assinalada: atividades para crianças e jovens; biblioterapia para idosos; lançamento de livros (para quem tem hábitos de leitura enraizados); palestras (cuja frequência exige um certo nível de literacia), etc. Desta forma, e tomando a atividade desta biblioteca apenas como exemplo, constatamos que uma grande fatia da população não é abrangida pelas dinâmicas desenvolvidas nas bibliotecas, nem se constituem como o seu público-alvo.

Nesta fase exploratória, e no sentido de aprofundar estas e outras questões, procuramos obter, junto da responsável pela BLCS, a visão de quem conhece a realidade que procuramos perscrutar. Desta forma, a Dra. Aida Alves concedeu-nos uma entrevista² cujo roteiro foi construído por forma a desbravar algumas das dimensões desta problemática, e que permitiu também reunir um conjunto de preciosos indicadores sobre interessantes formas de ação. Mais do que confrontar a BLCS com as suas práticas, esta entrevista pretendia apenas aprofundar o nosso conhecimento sobre o universo do público adulto sem hábitos de leitura, e sobre o tipo de dinâmicas que melhor poderiam promover esses hábitos. O roteiro e a transcrição desta entrevista podem ser consultados nos apêndices VII e VIII.

É relativamente consensual que os hábitos de leitura se adquirem e consolidam na infância, etapa fundamental no desenvolvimento intelectual e social de todo o ser humano. É nesta fase que começam, normalmente, os primeiros contactos com o objeto-livro e com a prática da leitura enquanto forma de descoberta de mundos dentro do mundo. Quando devidamente estimuladas e encorajadas a descobrir e a explorar os universos capturados pelos livros, as crianças acabam por desenvolver, naturalmente, relações duradouras com estes mananciais de informação e cultura. Porém, se este

² Entrevista realizada a 24 de outubro de 2014, na BLCS.

consenso se faz na assunção da existência das condições de desenvolvimento educativo mais propícias à interação com o livro, não deixa de considerar que, se algumas crianças não quiseram ou não souberam aproveitar as oportunidades que tiveram, ou não foram devidamente estimuladas para que tal fosse possível, outras há a quem esse direito foi negado.

A constatação de uma realidade nacional duplamente penalizada, a existência de uma população adulta que não lê regularmente porque não desenvolveu esse hábito durante a infância, e a inexistência de atividades culturais que aproximem estes adultos das leituras, confirma a bem conhecida relação dada pela lei da oferta e da procura, que se poderia adaptar nestes moldes: uma vez que os adultos não procuram a leitura não se justifica criar ofertas culturais neste âmbito. Este raciocínio resvala também para o não menos conhecido *efeito Mateus* (Fernández, 2006, p. 72), na medida em que quem mais precisaria de ler é quem menos procura a leitura.

A análise das causas concretas deste fenómeno ultrapassa o âmbito deste trabalho, que se cinge à possibilidade de definir formas de intervenção comunitária que, de alguma forma, possam transformar ou melhorar esta realidade.

Embora tenha sido despoletado por uma necessidade da JFSV, o tema deste projeto alimenta-se também de algumas das inquietações que nos têm assolado há já algum tempo, e que se podem traduzir nas seguintes questões: Será possível promover o gosto pelo texto escrito junto de adultos sem hábitos de leitura regulares? Estarão as bibliotecas preparadas para assumir este desafio? Cada uma destas questões abre diversas vias de investigação (e ação), enfoques teóricos que se devem basear em práticas que procurem dar-lhes respostas esclarecedoras.

A forma mais correta de abordar este problema passa por definir com precisão alguns dos seus vetores. O que é que uma biblioteca tem para oferecer aos seus utilizadores? Quem é (pode ser) o seu público? De que forma é que o público beneficia com a utilização da biblioteca? A resposta a estas e outras questões ajuda a definir os contornos de uma possível estratégia de intervenção: A biblioteca disponibiliza livros, certamente, mas pode também ser um espaço de debate e discussão de pontos de vista, suscitados por livros e outras fontes de informação; Os estudantes são os seus utilizadores naturais, mas poderão não ser os mais óbvios; O acesso à biblioteca, no seu conteúdo e atividades, apesar de complementar percursos académicos, pode também servir de referencial para uma cultura literária mais abrangente, plena de oportunidades de interação e aprendizagem.

As bibliotecas públicas, nomeadamente aquelas que se assumem como recursos culturais de proximidade, podem também orientar a sua ação para o desenvolvimento de atividades diferenciadas, ao invés de se organizarem como meros depósitos de livros. No fundo, importa considerar que estas

bibliotecas não se devem valorizar apenas, ou essencialmente, pelos conteúdos que aglomeram, mas enquanto contextos onde se pode fomentar uma participação e cidadania mais ativas. Usar uma biblioteca como contexto significa, inevitavelmente, aproximar pessoas e livros, mas poderá também resultar em processos de valorização cultural que despertem para a necessidade dessa aproximação.

O património cultural de uma comunidade é um legado que deve ser valorizado em toda a sua plenitude, nas mais diversas formas que essas manifestações possam assumir, da preservação das tradições à fruição arquitetónica, passando pela valorização do património imaterial, como o folclore ou a gastronomia regional. A cultura de um povo, enquanto importante fator de coesão social, constrói pontes entre o passado e o presente, processo fundamental para perspetivar o futuro. Pela importância que assume, entendemos que a valorização cultural deve ter um papel de destaque em qualquer processo de intervenção comunitária, desde logo pelo valor intrínseco que representa, mas também como catalisador de atividades que envolvam adultos.

Assim, e formalizando o referencial teórico subjacente a este projeto, inscrevendo-o nas temáticas da importância da leitura, do papel das bibliotecas e dos valores culturais, a aproximação entre pessoas e livros, ideia subjacente ao projeto “Leituras e Leitores”, representa um ponto de chegada para a vivência do texto escrito e um ponto de partida para a vivência cultural. Ao pretendemos que o acesso ao texto represente o culminar de processos de leitura mais latos, ele poderá também servir como argumento de promoção e consolidação da coesão social anteriormente assinalada.

Ora, tendo definido a problemática e a área de intervenção para este projeto, resta acrescentar que esta última se centra num desenvolvimento de âmbito literário, ou seja, na construção de oportunidades de evolução dos níveis de literacia. Como teremos oportunidade de explanar, a literacia é um conceito complexo que relaciona o uso de competências de leitura, escrita e cálculo, não sendo menos complexo o processo de averiguação dos níveis de literacia de cada um. No entanto, como o objetivo principal deste projeto se resume à dinamização de um espaço bibliotecário, interessa-nos apenas propor uma dinamização literária assente em práticas de leitura e escrita.

A dinamização literária que propomos tende a ser multidimensional, na medida em que pretendemos atuar em diferentes dimensões do constructo social, diferentes domínios que se devem complementar para tornar mais completa a existência do ser humano. Ao tratarmos de diferentes tipos de literacia, como a literacia cultural, a literacia da informação ou a literacia política, estaremos, no fundo, a tentar dinamizar uma literacia crítica, que corresponda a uma nova forma de estar no mundo, e com o mundo.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO

No cerne de qualquer projeto de Investigação-Ação está uma problemática à qual nos procuramos aproximar gradualmente na tentativa de melhor entendermos os contornos e os fatores que a definem, tendo em conta a vontade de assumir um papel ativo na sua resolução. Esta problemática não é necessariamente um problema, no sentido de se constituir como um entrave ou dificuldade que se procura ultrapassar ou minorar, podendo, pelo contrário, configurar apenas um contexto ou prática que se apresenta como passível de melhorar.

A definição do enquadramento teórico resulta assim na procura do conhecimento científico produzido sobre os temas investigados, passando também pela descoberta de projetos cuja investigação ou ação possam, de alguma forma, aportar algum contributo à nossa própria investigação. O enquadramento teórico é assim um porto que se quer bem fundeado e seguro, de onde se pode zarpar com confiança, e com o qual se pode sempre contar no regresso.

3.1. Investigações e intervenções na área e na problemática do estágio

Uma pesquisa pelos mais conhecidos repositórios científicos, sobre projetos de investigação/intervenção baseados nos pressupostos que orientam o nosso trabalho, encontra poucas referências. De facto, os termos “biblioteca” e “adultos” não costumam surgir associados, e isso indicia algo sobre a dificuldade em concatenar estes diferentes universos: a biblioteca (ainda) muito relacionada com a educação escolar, e os adultos como pessoas fora do sistema formal de ensino. Contudo, alguns trabalhos de intervenção poderão trazer importantes contributos para a intervenção que se pretende desenvolver, nomeadamente os que abordam questões pertinentes sobre o papel e importância das bibliotecas, ou os que refletem sobre a relação destas com a problemática das literacias em construção.

Por documentarem projetos de intervenção que percorrem algumas destas vias, apresentamos alguns trabalhos que consideramos serem bastante relevantes para o propósito do nosso projeto, nomeadamente: *Formas de ler o mundo: o papel da biblioteca na educação dos adultos*, de Narcisa Rosa Borges Vilaça de Castro (Universidade do Minho); *A biblioteca municipal de Castelo Branco: uma comunidade de leitores*, de Cláudia Madalena Cravo Jorge (Universidade da Beira Interior); e *Comunicação e linguagem escrita: estudo num grupo de adultos*, de Juliana Tomás dos Santos (Universidade de Aveiro). A um breve resumo sobre cada um destes trabalhos aludiremos de seguida:

a) *Formas de ler o mundo: O papel da biblioteca na educação dos adultos.*

O primeiro projeto que aqui apresentamos é bastante semelhante ao que propomos, na medida em que se aproveita uma biblioteca para, através da promoção da leitura, proporcionar momentos de vivência educativa, cultural e lúdica. Contudo, enquanto a autora procurou potenciar a ocupação dos tempos livres de idosos que já frequentavam a biblioteca, espaço também ele já preenchido com diversas dinâmicas, o nosso projeto parte de um espaço novo, sem leitores, apenas ocasionalmente visitado por crianças. Uma das conclusões deste trabalho, que procuraremos reter, aponta para a necessidade de haver, nas bibliotecas, espaços destinados ao debate e à discussão sobre os assuntos lidos;

b) *A biblioteca municipal de castelo branco: uma comunidade de leitores*

Envolvendo pais e filhos em processos de leitura conjunta, a autora posiciona a biblioteca como espaço de diálogo e cultura, à medida que desenvolve um trabalho centrado na preocupação em entender e promover o processo de leitura. Numa interessante abordagem por diferentes modelos teóricos de leitura, onde os mais recentes apontam para a leitura como um processo interativo e não linear, enfatiza-se um modelo de compreensão da leitura baseado em componentes (leitor, texto, contexto), de cuja relação depende a qualidade dessa compreensão. Depois de elucidar sobre a natureza do papel do “mediador de leitura”, profissional com conhecimento e criatividade para fazer a ponte entre o leitor e o livro, a reflexão leva-nos para as possibilidades que encerram as “comunidades de leitores” na construção destes novos públicos, porque “os leitores não nascem. Os leitores fazem-se” (Jorge, 2010, p. 4);

c) *Comunicação e linguagem escrita: estudo num grupo de adultos*

A alfabetização de um grupo de adultos esteve na base da investigação que procurou evidenciar a relação entre a linguagem escrita e o desenvolvimento humano, nomeadamente pela elevação dos níveis de autoestima obtidos através da abordagem andragógica. A reflexão sobre o conceito de andragogia, no que isso representa para a mudança conceptual do entendimento sobre os processos de ensino-aprendizagem direcionados a adultos, justifica a exploração dos *motors de aprendizagem* que influenciam e condicionam o sucesso destes projetos educativos. Convocando o método de alfabetização de Paulo Freire, a autora considerou que os adultos, portadores de características que exigem abordagens educativas

diferenciadas, são pessoas com vivências, experiências, saberes, motivações, dificuldades, receios, etc. que importa equacionar e convocar no momento de promover aprendizagens. Das conclusões deste estudo, salientamos a ideia de que “Quando as condições [para a aprendizagem de adultos] estão criadas, a motivação constante faz o resto e a aprendizagem acontece sem esforço, com prazer e envolvimento” (Santos, 2012, p. 74).

3.2. Referentes teóricos

A falta de respostas óbvias para algumas das indagações que temos apresentado fundamenta a vontade de contribuir, com os objetivos desta investigação, na consolidação ou expansão do conhecimento existente sobre estes temas. No entanto, qualquer contribuição que possamos aspirar a emprestar só poderá surgir através de um trabalho sério, fundamentado e equacionado no conhecimento já produzido na área, fruto do esforço continuado de toda uma comunidade científica.

A investigação sobre estes temas (literacia, bibliotecas, cultura, etc.) tem produzido estudos que permitiram expandir o conhecimento existente sobre este referencial teórico. Das correntes teóricas que sustentaram a nossa ação/reflexão, e de autores de referência nessas áreas, trataremos de seguida.

3.2.1. Alfabetização e Literacia

Na sua aceção mais simples, alfabetização é o processo que leva ao conhecimento de um determinado conjunto de caracteres e à capacidade de entender o significado de mensagens construídas através desses símbolos, estando a escola incumbida de preparar para esta prática cultural. Contudo, Lima (1990, p. 134) alerta para o facto de ser difícil definir o momento preciso em que alguém se possa considerar alfabetizado, sendo esta uma questão mais prática (e política).

Nas últimas décadas, fruto da diversidade de conhecimentos e competências necessários para singrar na modernidade, muito para além do simples ler, escrever e contar, o conceito de alfabetização tornou-se incapaz de comportar todas as dimensões educativas disponíveis, imperando agora conceitos como o analfabetismo funcional, pela incapacidade de usar os conhecimentos adquiridos na escola em novos contextos, ou o analfabetismo regressivo quando se fala em défice por falta de uso. Por ocasião do Ano Internacional da Alfabetização, Lima (1990) refletia sobre o facto de toda a alfabetização ser sempre de natureza funcional, alertando, no entanto, de forma perspicaz, para a necessidade de um esclarecimento sobre “os critérios classificatórios de *funcionalidade e de desfuncionalidade*” (p. 136).

Embora se possa ainda considerar o analfabetismo (literal), que as sociedades modernas têm conseguido levar para valores residuais, afigura-se agora essencial perceber a existência de um analfabetismo de tipo secundário (Frago, 1993, p. 18), um que espelha as dificuldades em compreender, articular ou relacionar, ou seja, que caracteriza alguém que “sabendo ler e escrever, faz um escasso uso de ambas as habilidades” (Frago, 1993, p. 22). Uma vez que saber ler e escrever não garante a capacidade de entender qualquer tipo de documento escrito, nem confirma o potencial para escrever em diferentes registos, somos levados a considerar que, até certo ponto, todos seremos analfabetos secundários, e certamente que em diferentes escalas.

A invenção da escrita e, posteriormente, da imprensa, fez com que sociedades, cujas formas de comunicação se baseavam na oralidade, se envolvessem e desenvolvessem através de uma nova forma de comunicar, de transmitir conhecimento e de estruturar o pensamento. Não pretendendo entrar na discussão sobre as vantagens e desvantagens de cada umas destas culturas (oral e escrita), nem aprofundar a história desta “mutação antropológica” (Frago, 1993, p. 35), assinalamos apenas que a esta evolução continua a trazer novos desafios, e que as sociedades modernas desenvolvem tecnologias da comunicação que, definitivamente, remetem o desajustado conceito de alfabetização para um referencial meramente histórico. O modo como nos comunicamos influencia a forma como pensamos e nos organizamos, não só a nível individual como também na esfera social. E se considerarmos que ao longo dos tempos se desenvolveram diferentes tipos de linguagens de comunicação, processo que Frago (1993) apelidou de “tecnologização da palavra” (p. 72), constatamos a dificuldade em compaginar a complexidade deste fenómeno com a simplicidade de que se reveste o conceito de alfabetização.

Esvaziado que fica assim o conceito de alfabetização, por já não ser suficiente a classificação de analfabeto ou alfabetizado, nem mesmo com os atributos de funcional ou regressivo, e também para retirar a carga negativa associada ao termo “analfabetismo” (Frago, 1993, p. 18), nasce o conceito de literacia, como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Benavente et al., 1996, p. 4), e de iliteracia, na ausência destas mesmas capacidades, uma espécie de analfabetismo funcional. Escapando à dicotomia analfabeto-alfabetizado, superada pela “aquisição” do alfabeto, a literacia indica a capacidade do uso de competências, abrindo assim um *continuum* de possibilidades quanto aos níveis de literacia de cada um. Munidos desta nova ferramenta conceptual podemos agora discorrer sobre diferentes possibilidades literácicas que se apresentam, e de que forma é que o domínio dessas competências se torna essencial, mas também diferenciador, para as vivências atuais.

Uma primeira abordagem ao fenómeno da literacia ilustra claramente a existência de um espectro literácico onde diferentes posicionamentos são determinados pelas capacidades de processamento de informação escrita. Para Silva et al. (2012), o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) que o famigerado programa Novas Oportunidades desenvolvia, processo onde, basicamente, se promoviam reflexões escritas sobre experiências de vida, confirmava a existência de diferentes domínios desta prática. Para as autoras, os adultos que se submetiam a este reconhecimento de adquiridos apresentavam um tipo de escrita simples, apontado como prática de *literacia vernácula*, por oposição às práticas académicas difundidas pelo modelo escolar, estas denominadas de *literacia dominante*. Um dos objetivos do processo de RVCC seria então fazer transitar as práticas de processamento de informação de cunho pessoal para práticas validadas e legitimadas pela dimensão escolar. Contudo, Silva et al. (2012) assinalam a sobrevalorização do texto do formato escolar (livro), em detrimento das "experiências textuais dos indivíduos com origem nas práticas do dia a dia, que, muitas vezes, são determinantes na resposta às exigências sociais" (p. 18).

Mas o fenómeno da literacia tem extrapolado o universo do processamento de informação escrita, estando agora mais associado ao processamento de diferentes tipos de informação, suportados por outras tantas formas de tecnologia. Atualmente vivemos em sociedades que exigem o domínio de um maior número de literacias, todas tendencialmente decisivas na definição das condições para uma vivência plena, socialmente integrados e profissionalmente realizados. Tentando evitar fazer uma enumeração entediante das possibilidades literácicas às quais estamos agora expostos, procuraremos, mesmo assim, elencar algumas das dimensões mais relevantes que têm assumido.

A literacia digital está associada à era da informação automática (informática) e ao advento das redes de informação interligadas (Internet). A capacidade de nos integrarmos e de interagirmos com um mundo gerido por máquinas, onde o papel de destaque que o computador assumia tem vindo a perder relevância para outros instrumentos desta era (*tablet, smartphone, etc.*), caracteriza a forma de literacia que mais impacto tem assumido nas últimas décadas. Aliás, a escassez de competências de literacia digital representa, provavelmente, nos nossos dias, o maior obstáculo à realização de projetos de vida, dos académicos aos profissionais, com óbvias repercussões nos pessoais. Esta forma de literacia é tão importante e fundamental, quanto descabido se torna imaginar vivências modernas sem o domínio de ferramentas como o processador de texto ou a folha de cálculo, sem a habilidade de procurar informação na internet através de um motor de busca, sem o conhecimento de formas de

comunicação síncronas, etc. E este absurdo traduz, afinal, a importância desta forma de literacia, sendo também um exercício válido para medir a importância de qualquer outra.

A literacia mediática ou literacia para os media justifica-se pela necessidade “promover a formação de cidadãos esclarecidos e críticos face aos media”³. No fundo, importa perspetivar que os diferentes meios de comunicação de massas (rádio, televisão, imprensa, Internet, etc.) são enormes mananciais de informação que devem ser cuidadosamente analisados e escrutinados. O conhecimento que é obtido através da informação deve resultar de processos de compreensão e avaliação, mas também do contraponto e da inferência. Num mundo inundado por informação e desinformação, onde opiniões fundamentadas ombreiam com reparos circunstanciais, onde o excesso não é sinónimo de qualidade, é absolutamente imprescindível saber fazer conexões, ter uma visão desobstruída e uma opinião crítica.

Na entrevista que Aida Alves nos concedeu, a que atribuímos um carácter exploratório quanto às possibilidades deste projeto de intervenção, é mencionada a dimensão fundamental que a literacia da informação deve assumir no desenvolvimento de projetos com públicos adultos. Esta forma de literacia envolve capacidades relacionadas com aspetos do quotidiano, como, por exemplo, as questões relacionadas com a necessidade dos cidadãos exercerem os seus direitos, de conhecerem as suas obrigações, de saberem abordar as instâncias de poder, etc. As simples conversas de cariz mais utilitário podem contribuir para incrementar a literacia da informação, quer se abordem os direitos e deveres do consumidor, a escrita de documentos (cartas, currículos, reclamações, etc.), a gestão de condomínios, a “descodificação” de informação relativa a impostos, subsídios, etc.

Muitas mais dimensões da literacia poderiam ser aqui apontadas, esforço que, certamente, não esgotaria o leque de possibilidades existente. Sem pretendermos ser demasiadamente exaustivos nesta descrição, gostaríamos apenas de deixar à consideração apenas mais alguns breves exemplos, e os possíveis benefícios ou vantagens que a exploração destas dimensões literácicas poderia promover.

A literacia política poderia ser um caminho para diminuir o gradual alienamento que as pessoas têm vindo a demonstrar no que respeita às instituições de governação, desencadeando processos de participação que acabariam, naturalmente, por reduzir o fenómeno de abstenção que se verifica constantemente nos atos eleitorais. A literacia financeira poderia ajudar a compreender os mecanismos económicos e financeiros que nos regem e dos quais somos “prisioneiros”. Poderia, por exemplo, ter ajudado a evitar, ou pelo menos a minorar, o grave problema que recentemente um grande banco português infligiu aos seus clientes, pelo aconselhamento a investir num determinado

³ www.literaciamediatica.pt

“papel comercial”, ou a evitar que, recorrentemente, pessoas se iludam com lucro fácil dos esquemas em pirâmide. A literacia para o empreendedorismo poderia ser uma forma de melhor inculcar este espírito, mas apenas nas pessoas motivadas e com perfil para tal, e não como imposição social ou como último reduto para a dissolução do desemprego. A literacia para a cidadania poderia promover o envolvimento dos cidadãos na construção de sociedades melhores e mais justas, pelo confronto de ideias e tomada de consciência, no usufruto mas também na responsabilização, na participação e na solidariedade.

Face à complexidade das sociedades atuais, estas formas de literacia são apenas um pequeno conjunto de manifestações ou práticas que deveríamos poder conhecer e dominar, numa pequena amostra do *continuum* que estaremos “condenados” a percorrer no âmbito da nossa aprendizagem permanente. Não obstante, os exemplos aportados poderão ser suficientes para justificar que “a literacia se refere a um conceito que incorpora, no seu espectro semântico, processos de transformação social e política, muito para além da mera aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e de escrita” (Azevedo, 2011, p. 2).

O primeiro grande estudo sobre iliteracia em Portugal, que remonta ao ano de 1994, permitiu a Ana Benavente et al. (1996, p. 121) chegarem a conclusões surpreendentes. Se, à luz do conceito da alfabetização existiam (apenas) 10,3% de analfabetos literais (o nível 0 de literacia, ou seja, a iliteracia), já o indicador da literacia revelava a existência de 69,1% de analfabetos funcionais e/ou regressivos (níveis 1 e 2). Este trabalho permitiu demonstrar que o conceito de literacia é uma ferramenta conceptual que produz resultados mais consentâneos com a realidade que se procura representar, na medida que permite desvelar realidades escondidas, dissimuladas. Assim, quando, no final do séc. XX, se pensava que a massificação da escola, no acesso e tempo de permanência, tinha (praticamente) erradicado o analfabetismo em Portugal, eis que surgem dados que demonstram que a maior parte da população (ainda) apresenta défices nas suas capacidades de processamento de informação, mais concretamente 79,4% da sua população (somatório dos níveis de literacia 0, 1 e 2). Este estudo foi também fundamental na definição de alguns pressupostos em relação à literacia, e que importa reter: a existência de uma relação óbvia, mas não direta, com a escolarização formal; que não sendo permanente, pode progredir ou regredir; e que a sua avaliação deve ser sempre socialmente contextualizada (Benavente et al., 1996, pp. 4-5).

Contextualizado deve ser também o próprio processo de aquisição de competências literácicas, porquanto deriva sempre de uma determinada conjuntura social e histórica. Este é, aliás, um dos princípios em que assentam todos os processos educativos e formativos, a bem conhecida

correlação entre aprendizagens e interações pessoais, ou entre estas e os contextos que as promovem. Paulo Freire (1987) traduziu esta ideia-princípio na sua bem conhecida frase: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 39). A amplitude literária que caracteriza o *continuum* infindável de possibilidades de aprendizagem, de cuja magnitude ficaremos sempre reféns, corrobora também o pensamento deste autor, na medida em que sendo seres inacabados, inconclusos, assumimos a nossa predisposição para aprender sempre mais.

Longe vai o tempo em que a irradicação do analfabetismo (literal) era a principal preocupação do sistema escolar, quando ser ou não analfabeto representava uma estratificação social que se repercutia na qualidade de vida, nas oportunidades de sucesso e na sempre almejada ascensão social. De facto, apesar de continuarmos a atribuir à escola a tarefa da alfabetização, sobre ela recaem agora, também, responsabilidades na promoção de literacias. Mas, se é certo que o caminho da literacia se começa a esboçar na passagem pela escola, não é menos verdade que se trata de um percurso para trilhar ao longo da vida.

Agora que as campanhas de alfabetização deixaram de estar nas agendas políticas, fruto do árduo trabalho desenvolvido durante décadas no sentido de resolver este atraso civilizacional, esforço consertado que permitiu, finalmente, dar um carácter residual a este conceito, surge um novo indicador que, simultaneamente, nos define e constrange. Já não sendo analfabetos ou alfabetizados, com o conceito de literacia assumimos uma determinada posição num *continuum* de conhecimentos, competências e capacidades, impondo-se o esforço de tentar elevar os níveis de literacia apresentados.

3.2.2. Leitura(s)

A importância do ato de ler

Depois de abordada a problemática da alfabetização, no contraponto com a tomada de consciência do esforço literário ainda por concretizar, importa agora despender algum tempo na consideração da importância do ato de ler. Tomando o título de uma obra de Paulo Freire (2000) para nomear o presente capítulo deste relatório de estágio, pretendemos, desta feita, refletir sobre a importância da atividade para a qual todos somos, desde cedo, preparados para realizar, mas que poucos abraçam como compromisso para a vida.

Conforme salientado por Sardinha (2007a, p. 2), se houve um tempo em que se considerava que os primeiros anos de escola ensinavam a ler, hoje predomina a ideia que a escolaridade básica serve para ensinar a descodificar o texto escrito. Neste entendimento, as competências leitoras desenvolvem-se nos anos seguintes do percurso escolar e, preferencialmente, ao longo do percurso de vida, não como obrigação para satisfazer requisitos impostos mas como forma de estar diferenciada que origina conhecimento, prazer e bem-estar. Ler configura, assim, uma atividade bipartida entre descodificação e interpretação, sendo a compreensão leitora uma competência literária que se deve desenvolver continuamente, até porque “Quanto mais de lê, melhor se lê, mais vontade se tem de ler (e vice-versa)” (Sousa, 2007, p. 45).

A importância da leitura não resulta apenas da capacidade de descodificar informação escrita, mas da possibilidade de dar novos sentidos ao mundo que a interpretação dos sentidos do texto permite. A simples descodificação configurou, aliás, até ao Séc. XIX, um tipo de alfabetização que começava por preparar as pessoas para ler, ou melhor, para recitar. De facto, num modelo de *alfabetização receptiva* “uma pessoa podia estar alfabetizada para a leitura, mas não para a escrita” (Fernández, 2006, p. 28), isto é, sabia ler e estaria preparada para receber mensagens, mas não seria capaz de as reproduzir na forma escrita. Este tipo de alfabetização preparava as pessoas para recitar textos mas não para os entender, dentro da lógica de sociedades opressoras que não consideravam a possibilidade de “ensinar a pensar, lendo, nem ensinar a codificar a experiência ou o próprio pensamento, escrevendo” (Fernández, 2006, p. 29).

Fernández (2006) apresenta uma tipologia de modelos de alfabetização que predominaram no Séc. XX, cuja descrição poderá ajudar a compreender e evolução da importância que o ato de ler tem tido ao longo deste tempo: Um *modelo receptivo alfabetizador* que dá primazia ao domínio dos códigos de leitura em detrimento dos de escrita. A intenção de ensinar a receber caracteriza a alfabetização como um instrumento de dominação e controlo social, pelo que se refere aqui um tipo de leitura “pobre”, destinado principalmente a entender ordens e instruções; Um *modelo dialógico social* que enaltece o pensamento e a capacidade crítica, fruto da capacidade de “estabelecer um diálogo com os autores dos textos escritos” (p. 17), só possível pela vivência plena da prática da leitura; E um *modelo económico produtivo* que patrocina a leitura ao serviço de propósitos mercantilistas, pela valorização da informação mais relacionada com os processos de produtividade e rentabilidade económica, traduzida na bem conhecida formação para o mercado de trabalho e nas competências para competir.

Embora possamos diferenciar a predominância que cada modelo de alfabetização teve ao longo do referido século, importa salientar que estes modelos apontam para perspectivas que coexistem

ainda hoje nas sociedades atuais: na rigidez da visão escolarizada do *modelo receptivo alfabetizador*, no incentivo à participação e visão crítica do *modelo dialógico social*, e na subjugação à profissionalização do *modelo económico produtivo*. Contudo, Fernández (2006) defende o fim da oposição entre os diferentes modelos de alfabetização que identifica, na medida em que só pela valorização de cada modelo, e pela interação fluída entre eles, é que a formação (de adultos) melhor se poderá desenvolver. Isto exige uma estratégia continuada, iniciada pelo sistema escolar, que também sirva, naturalmente, para concretizar a realização profissional, mas que encontre, posteriormente, ao longo das diversas fases da vida e em diferentes contextos sociais, formas de se incrementar e potenciar.

Uma vez que a leitura assume funções e papéis diferenciados consoante o modelo onde é difundida, e que uma visão única ou unificada da alfabetização se configura como o ideal a perseguir, na medida em que cada modelo, isoladamente, atribui competências que se esgotam em si mesmas, por apenas cumprirem propósitos redutores da vivência humana, convocamos aqui a visão de Lima (1990) sobre o que esperar (ou exigir) deste ideal:

A alfabetização é, em boa parte, uma conquista ou uma tomada da palavra; não a palavra anónima, sem sentido, repetida até á exaustão ou mecanicamente, (...) ou ainda a palavra manipulada, suporte primeiro de todas as formas de endoutrinação, mas a palavra enquanto voz, participação, intervenção cívica, unidade elementar mas fundamental das várias leituras e escritas – dos diferentes textos às diferentes realidades e mundividências (p. 135).

Da leitura da palavra à leitura do mundo

A leitura é um esforço individual no sentido de apreender uma realidade com que nos relacionamos ou em que nos inserimos, e da qual dependemos. O resultado desse esforço é catalisador de mudanças pessoais e sociais, correspondendo também à necessidade que se assume como imperativo civilizacional. Comumente entendida como decifração de grafemas, ou “actividade cultural de extracção e construção de significados a partir de um texto” (Azevedo, 2011, p. 2), a leitura pode (e deve) ser entendida de uma forma mais ampla, ou seja, a “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 2000, p. 9).

Numa das visões mais esclarecidas sobre este processo, Freire (2000) propõe uma pedagogia crítica que ajude a ler o mundo, mas que parta de leituras pré-existentes sobre o mesmo. Nas suas palavras, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (p. 9). Antes da sua alfabetização o homem já tem uma leitura do mundo, mas esta altera-se com o domínio da codificação/descodificação da palavra escrita,

pois que deste confronto surgem outros entendimentos sobre a realidade. Estas sucessivas confrontações desvelam realidades ocultas, à medida que leituras (mais críticas) sobre leituras anteriores (menos críticas) possibilitam novas compreensões (Freire, 2000, p. 14). O imbricamento entre estas diferentes formas de leitura constitui uma visão que se enquadra perfeitamente no *modelo dialógico social*, em oposição com um modelo teórico de *leitor passivo/leitura descodificação* (Prole, 2005, p. 31), assente na perspetiva do *modelo receptivo alfabetizador* de Fernández (2006).

A compreensão configura um dos conceitos-chave das dinâmicas de leitura, que Freire (2000) argumenta ser incrementada na relação dialógica dessas mesmas dinâmicas, e que Prole (2005) relaciona com o novo conceito de iliteracia, ou analfabetismo funcional, na medida em que este configura uma mudança paradigmática “que se consubstancia na passagem da leitura como descodificação à leitura como compreensão” (p. 31). A justificação e o esclarecimento desta mudança poderão ser mais facilmente alcançados se nos reportarmos para a bem presente sociedade digital. Se é indiscutível que a rede das redes (Internet) tem a capacidade de aglomerar toda a informação disponível sobre todo o conhecimento acumulado, é também verdade que o simples acesso a essa informação não garante a sua real compreensão e, conseqüentemente, poderá não resultar em novo conhecimento ou aprendizagem.

Neste contexto, diríamos que a descodificação está para a compreensão assim como a sociedade da informação está para a sociedade do conhecimento. Se a descodificação está na base de processos complexos que remetem para a compreensão dos fenómenos, não garantindo, no entanto, que essa via seja percorrida, também a sociedade da informação é apenas um enorme manancial de dados, estando o conhecimento dependente da capacidade de processamento de informação que leve à construção de significados, uma realidade inerente à possibilidade de uma *web semântica* (Web 3.0). Nesta linha de pensamento discorre também Cerrillo (2009), ao considerar que sociedade de informação e sociedade de conhecimento são antónimos. Para este autor,

La ‘información’ es algo externo y rápidamente acumulable por las personas, pero que puede ser ‘nada’ si una persona no es capaz de asimilarla, discriminarla, procesarla y enjuiciarla (...) El ‘conocimiento’, en cambio, es algo interno, estructurado, que se relaciona con el entendimiento y con la inteligencia (...) (p. 95).

O fenómeno da compreensão extravasa o domínio da simples descodificação. Desde logo, porque a codificação é sempre um processo incapaz de capturar todos as dimensões envolvidas, mas também porque cabe ao leitor reconstruir o que não foi dito, ou o que ficou nas entrelinhas. Prole (2005), depois de nos apresentar diversos exemplos de escritores que reclamam a participação dos leitores na construção da narrativa, dá uma nova roupagem a esta mesma ideia: “A leitura é o

pensamento em busca da compreensão do sentido, não tão só debaixo do estímulo da palavra escrita, mas dos múltiplos ecrãs que a vida nos apresenta e que a sociedade pós-moderna multiplicou e fragmentou” (p. 32).

Para Fayol (2009), a dificuldade da compreensão (oral, escrita, etc.) parte do necessário conhecimento lexical de uma determinada linguagem, mas adensa-se perante a necessidade de criar representações mentais das situações descritas, processo progressivo de interação entre os dados novos e a informação pré-existente. Na sua abordagem metacognitiva da compreensão em leitura, Fayol (2009) apresenta uma estratégia conducente ao controlo e gestão da própria compreensão, que passa pela adoção de processos de autorregulação. Para este autor, determinando o grau de compreensão sobre uma determinada leitura será possível atuar nas variáveis que condicionam este entendimento, melhorando assim o grau de satisfação com este indicador. Esta estratégia passa, por exemplo, por alterar a velocidade da leitura, pela releitura ou pela elaboração de resumos do que foi lido. Sobre estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão leitora, Araújo (2007) sublinha também a importância das clarificações, dos resumos e dos modelos mentais, enquanto identifica, nos currículos nacionais, uma indefinição quanto ao ensino inferencial. Para esta autora, a primazia da compreensão literal em detrimento da compreensão inferencial estaria na origem dos fracos desempenhos em testes internacionais.

Como temos vindo a refletir, a busca de sentido numa sociedade fragmentada passa por estabelecer relações ou continuidades, sendo este também o processo inerente à passagem da leitura da palavra para a leitura do mundo, conforme Freire (2000) no-lo explicou. Neste contexto, a compreensão leitora que procuramos fundamentar não faz distinção entre texto e mundividências, uma vez que o mais importante é perceber a capacidade e possibilidade de inferir sentidos, e isso é transversal a ambas as dimensões, como também o será para qualquer outra forma de comunicação ou linguagem. De facto, o *continuum* que caracteriza a literacia também se aplica ao universo da compreensão leitora, uma vez que palavra e mundo estão imbrincados, assim como descodificação e compreensão, ou informação e conhecimento.

Numa perspetiva ligeiramente diferente, mas que não invalida a transversalidade da compreensão leitora, Figueiredo (2002) compara conteúdos e contextos na tentativa de relativizar a importância educativa de cada uma destas dimensões. Para este autor, embora exista uma complementaridade entre conteúdos e contextos, recai sobre estes uma especial importância, uma vez que se torna fundamental criar contextos onde os conteúdos façam sentido. Pensamos que palavra e

mundo também se poderão complementar desta forma, porque a construção do sentido do texto é sempre social e historicamente contextualizada.

Da leitura da palavra à leitura do mundo não pretende ser a imposição de uma transição necessária, tão-só uma tomada de consciência sobre um leque de possibilidades que pode e deve ser percorrido na sua totalidade. Assim, a capacidade de ler diferentes textos ou mundividências não se decalca apenas da leitura da palavra ou do mundo, sendo antes um processo que conjuga diferentes leituras, em diferentes formatos, e ao longo da vida. A compreensão do mundo e do nosso papel na sociedade exige um olhar crítico, um esforço de apropriação que passa pelos caminhos da aprendizagem permanente, onde a leitura surge como um conceito-chave, e a competência leitora como capacidade que urge desenvolver. Neste contexto, palavra e mundo não se antagonizam, antes possibilitam o *continuum* onde a competência leitora se deve efetivar, possibilidade aberta porque “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2000, p. 11).

Hábitos de leitura dos portugueses

Como vimos anteriormente (Sousa, 2007), a compreensão leitora é diretamente proporcional à prática da leitura, e ambas alimentam a vontade de ler. Refletindo sobre a motivação para a leitura, Duran (2009) refere que nesta prática estão envolvidos diferentes tipos de pensamento (racional, emocional e instintivo), e que “La decisión de leer se sustenta en la memoria del cuerpo” (p. 113). Desta forma, trazendo esta questão para o plano físico, do prazer e das sensações agradáveis, o autor refere a existência de decisões involuntárias, baseadas na necessidade de recuperar ou reviver os momentos proporcionados pela leitura. Daí a necessidade de estabelecer conexões com as recordações e os sentimentos, de permitir que palavras se conectem a objetos, ou de procurar uma ligação com o mundo interior, espaço onde se regista a memória do corpo (p. 121).

Com uma das explicações possíveis para o que poderá fomentar a vontade/necessidade de ler, afigura-se agora pertinente dedicar alguns parágrafos a conhecer a realidade nacional no que toca aos seus hábitos de leitura. E se compreensão leitora e prática da leitura se autoalimentam, então deverá ser possível aferir dos níveis de compreensão a partir das práticas demonstradas, ou perceber se as práticas vivenciadas se coadunam com os níveis de compreensão subjacentes. Iniciaremos esta exploração pelas práticas de leitura mais diretamente relacionadas com a informação escrita.

Portugal fez um enorme esforço na escolarização de uma população que, ainda há poucas décadas, era predominantemente analfabeta. Muito foi feito e em pouco tempo, mas muito ficou ainda por fazer, e o tempo para desenvolver iniciativas que permitam recuperar o histórico atraso com que

nos definimos urge e escasseia. Mas antes de se implementar qualquer solução que pretenda reverter esta situação é necessário desenvolver estudos que permitam conhecê-la profundamente, pela descrição dos fatores que estão na sua origem e das condicionantes que a perpetuam. Os hábitos de leitura em Portugal constituem uma realidade que recorrentemente se invoca para justificar ausências e/ou faltas de adesão, sempre na perspectiva de que existe um atraso histórico que define um desfasamento irremediavelmente consolidado. Ou seja, e ao jeito das profecias auto realizadas, existe uma herança cultural que se perpetua como se de uma tradição se tratasse.

Sobre esta realidade têm-se debruçado diversos autores, em trabalhos que, progressivamente, desvelam os contornos desta condição cultural. Exemplo disso é a compilação resumida dos dados do 1º inquérito sociológico realizado em Portugal, trabalho desenvolvido em 1988 e cujos resultados foram também publicados na revista *Sociologia Problemas e Práticas* (Freitas & Santos, 1991, 1992b). Nesta compilação, Freitas & Santos (1992a) traçam as primeiras coordenadas de uma realidade que haveriam de confirmar e reforçar em trabalhos posteriores. Um dos aspetos mais interessantes deste trabalho é de ordem concetual, ao focar o estudo apenas para os “materiais legíveis mais nobres” (Freitas & Santos, 1992a). Assim considerados, livros, jornais e revistas destacam-se dos restantes materiais suscetíveis de descodificação, conduzindo o estudo para dois tipos distintos de leituras: uma de tipo *cumulativo*, feita por quem lê tudo (livros, jornais e revistas); e uma de tipo *parcelar* quando a leitura se restringe a uma ou duas destas publicações.

A relevância desta tipologia permite perceber que um trabalho sério sobre hábitos de leitura não pode apenas sondar se as pessoas leem ou não. É necessário precisar o que se lê e de que forma, com que intensidade e objetivos, por quem e quando, etc. Esmiuçando cada um destes *materiais nobres*, tentando perceber onde recaem as principais atenções, este estudo contempla um trabalho exaustivo na tentativa de caracterizar os hábitos de leitura da amostra selecionada. Não é nossa intenção reproduzir os resultados apresentados pelos investigadores, mas apenas perceber o que está em jogo num trabalho desta natureza.

Conhecer os hábitos de leitura não é uma tarefa fácil, muito menos na pretensão de conseguir fazê-lo usando apenas um inquérito por questionário. O que está aqui em causa é a capacidade de, usando apenas um estudo quantitativo, poder obter respostas rigorosas e definitivas. Referindo apenas o exemplo dos jornais, que Freitas & Santos (1992a, p. 45) destrinçam nos seus diferentes formatos, apresentando uma distribuição percentual para cada um deles, importaria também perceber de que forma é que esse jornal é lido. Ou seja, será que duas pessoas que dizem ler o mesmo jornal o fazem da mesma forma, atenção, intensidade ou rigor? Um jornal pode ser lido de uma ponta a outra, mas

também se podem saltar secções. As notícias podem ser lidas na sua totalidade, mas também aceitam leituras “diagonais”. Pode alguém que apenas lê cabeçalhos considerar-se um leitor de jornais? Estas considerações poderiam facilmente estender-se aos livros e às revistas. O nosso argumento é de que os hábitos de leitura só se revelarão verdadeiramente pela complementaridade de abordagens quantitativas e qualitativas, caso contrário ficaremos sempre na posse de dados incompletos ou inconsistentes com a realidade que os projetam.

O projeto “A Leitura em Portugal” (Santos et al., 2007) procura espelhar a realidade das práticas de leitura nacionais, especialmente no contraponto com os dados revelados por um anterior trabalho de 1995. Os autores assinalam que o inquérito de 1988 (Freitas & Santos, 1992a) apresenta peculiaridades que apenas permitem comparações parciais com os trabalhos mais recentes, nomeadamente porque teve em conta uma população mas urbana e um universo mais restrito (p. 11). Ainda assim, pensamos fazer algum sentido sistematizar os resultados apresentados nestes diferentes trabalhos porque, de alguma forma, esta comparação permite construir uma visão baseada em 3 instantâneos temporais que ajudam a construir uma narrativa sobre a problemática em questão. Neste intuito, apresentamos um quadro resumo com os mais importantes indicadores trazidos por estes 3 diferentes estudos (Tabela1).

	1988	1995	2007
Amostra (Entrevistas)	2000	2506	2552
Leitores de Livros	53,5%	53,4%	56,9%
Leitores de Jornais	67,6%	69,4%	83%
Leitores de Revistas	61,2%	69,2%	73%
Não-leitores	14,7%	12,4%	4,7%

Tabela 1 - Evolução do número de leitores/não-leitores

Reafirmando que a inclusão dos valores do estudo de 1998 na Tabela 1 pode não ser apropriada, dadas as diferenças já assinaladas entre os universos consultados, constatamos que estes dados assim apresentados revelam uma gradual subida do número de leitores ao longo dos anos, em quase todas as categorias apresentadas, e uma inequívoca redução do número de não-leitores para uns residuais 5%. Ora, não sendo nossa intenção diminuir a relevância e cientificidade dos trabalhos desenvolvidos, colocamo-nos na posição de uma certa descrença perante estes valores uma vez que consideramos poderem estar ligeiramente desfasados da realidade que os sustentam. O problema é

que, considerando uma população “alfabetizada e com 15 e mais anos” (p. 11), os autores acabaram, certamente, por entrevistar uma grande percentagem de pessoas ainda envolvidas em processos formais de educação, o que desvirtua uma análise que pretende retratar a população portuguesa de uma forma geral. E, neste sentido, seria interessante ponderar a realização de um estudo, sobre hábitos de leitura da população portuguesa, que considerasse apenas pessoas fora do sistema educativo.

Tendências idênticas surgem também em estudos apresentados pela APEL (Associação Portuguesa de Editores e Livreiros), que em 2004 encontram 76% da população com hábitos de leitura de livros ou revistas, num universo entre os 15 e os 65 anos de idade (APEL, 2004), e em 2005 um valor 91,35% para a leitura de livros, agora para uma população de 14 ou mais anos (APEL, 2005). A idade de “15 e mais anos” foi também o critério adotado por um estudo encomendado pela Comissão Europeia (Eurostat, 2002) para perceber, entre outras coisas, os hábitos de leitura da população dos países membros da União Europeia. E se este (Euro)barómetro mostra que mais de metade da população europeia (60%) leu um livro nos últimos 12 meses, sendo esta tendência mais visível nos países do norte da Europa (com exceção da Bélgica), contudo, os países do sul revelam uma tendência exatamente oposta, estando Portugal com 67% de pessoas que afirmam não terem lido nenhum livro em igual período. Com apenas 33% de leitores assíduos de livros, este trabalho assinala ainda que Portugal tem apenas 25% de leitores diários de jornais.

Outros estudos internacionais são feitos para comparar os sistemas educativos de diferentes países, na assunção de que os resultados expressos serão suficientes para dar um retrato fiel do trabalho e esforço aí desenvolvidos. É o caso dos estudos realizados pelo Programme for International Student Assessment (PISA), levado a cabo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) a cada 3 anos, que classificam o desempenho escolar de alunos com 15 anos de idade em áreas como a literacia em ciências, matemática e leitura. Aqui, o que os últimos resultados (de 2012) nos dizem é que, basicamente, continuamos abaixo da média dos restantes países, embora tenhamos vindo a subir gradualmente ao longo dos anos.

Para além do PISA, são também produzidos outros estudos, como o TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) e o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), ambos da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), e o ESLC (European Survey on Language Competences), da Comissão Europeia. Muito ao gosto dos decisores políticos, os rankings assim produzidos pretendem espelhar realidades que, porventura, poderão não ser diretamente comparáveis. Isto acontece porque estes estudos produzem números

que não revelam os fatores que condicionam estes mesmos indicadores, como sendo o PIB (Produto Interno Bruto) do país, as suas despesas com a educação, o número de docentes por alunos, o número de alunos por turma, a atividade cultural disponível, o capital cultural das famílias, etc.

Mais do que apresentar números ou ponderar sobre a dificuldade em garantir que estes se aproximem fielmente da realidade que representam, importa perceber de que falamos quando abordamos a questão dos hábitos de leitura, ou da sua falta, tentando perceber a verdadeira dimensão da problemática que procuramos investigar, para nela intervir. E apesar de isoladamente estes indicadores serem meramente indicativos, eles poderão ajudar a criar, quando devidamente triangulados, cenários mais ajustados com as realidades estudadas. Logo, paralelamente ao conhecimento dos hábitos de leitura de material escrito por parte dos portugueses, informação que não aparenta ser de fácil obtenção, na medida em diferentes estudos dificilmente nos esclarecem de forma definitiva, também se afigura importante tentar perceber se outras dimensões de leitura poderão estar disseminadas na população portuguesa ou se, pelo contrário, também aqui escasseiam evidências de tal envolvimento ou aprofundamento.

Uma das formas de fazer este exercício teórico seria percorrendo algumas das dimensões de literacia que abordamos anteriormente. Assim, haveria que ponderar: até que ponto a envolvimento no mundo da informática, nas suas ferramentas e acervos, potencia aprendizagens e experiências mais enriquecedoras ou se, pelo contrário, nos deixamos enredar, de forma apática, pela superficialidade e trivialidade dos conteúdos (literacia digital); se o “bombardeamento” dos *media* nos condiciona e manipula, ou se, pelo contrário, somos capazes de distinguir informação de persuasão (literacia mediática); se procuramos a informação mais relevante para as nossas necessidades, sabendo onde e como procurá-la e, naturalmente, como utilizá-la, ou se, pelo contrário, nos sentimos impotentes, subjugados, e incapazes de reagirmos e de nos afirmarmos (literacia da informação); se a nossa envolvimento na dimensão política nos permite fazer escolhas refletidas e fundamentadas, ou se, pelo contrário, vivemos num estado de dormência pelo facto de delegarmos em terceiros o poder de participação e escolha (literacia política); se detemos informação sobre os meandros económico-financeiros que nos permita fazer uma gestão equilibrada e prudente dos nossos rendimentos, ou se, pelo contrário, somos “presas fáceis” para os orquestradores de soluções de enriquecimento fácil e rápido (literacia financeira).

A busca de respostas para este pequeno conjunto de considerações, diretamente relacionadas apenas com algumas das formas de literacia que anteriormente convocamos, que por sua vez representam apenas uma seleção das possibilidades literácicas mais relevantes, poderá elucidar sobre

os hábitos de leitura dos portugueses, desta feita não diretamente relacionados com informação escrita, mas com ela, provavelmente, correlacionados. Da empiria relacionada com o nosso projeto retiramos indicadores que poderão consolidar uma determinada resposta para estas ponderações, ou constituir argumento de reflexão para novas perguntas de partida. Assim, a persistente fraca adesão à Biblioteca Dr. Domingos Alves, apesar de todas as dinâmicas desenvolvidas, a inexistência de uma Universidade Sénior na JFSV por manifesta falta de participantes, e uma participação relativamente restrita neste projeto académico poderão indiciar sobre níveis de motivação para as leituras, justificando que práticas de leitura escassas se devem a níveis de compreensão leitora baixos, e vice-versa.

Razões para uma prática ausente

A justificação para a importância do ato de ler, nas diversas dimensões que permitem essa possibilidade, não se coaduna com uma aparente ausência de práticas desta natureza junto da população portuguesa. Esta constatação configura o ponto de partida para a procura de razões que possam, de alguma forma, explicar esta incongruência, tarefa de primordial importância para qualquer projeto que tenha pretensões de atuar nestes indicadores, e que permitam também discordar dos que consideram “a leitura em Portugal uma batalha social perdida” (Isabel Alçada, Nota de Abertura de Santos et al., 2007, p. 6).

No Ano Nacional do Livro e da Leitura, Nunes (2000, pp. 114-115) alicerça as razões históricas de uma prática ausente no recorrente atraso com que o país adere às novas manifestações culturais associadas ao texto escrito: a impressão do primeiro livro ocorreu 35 anos após a invenção da imprensa (quando já muitos países o tinham feito); o país desconheceu a Reforma Protestante que beneficiou os países do norte da Europa; o desenvolvimento das primeiras escolas públicas e a regulamentação da liberdade de ensino surgiram tardiamente; e a prolongada vigência de um regime fascista adiou uma alfabetização massiva.

A par das principais causas que, nos últimos séculos, nos têm constituído como país que não lê e que não gosta de livros (Nunes, 2000, p. 113), assinala-se também a existência de um fenómeno incompreensível, que acontecia há já 12 anos, o facto de que a um aumento do número de títulos editados corresponder uma diminuição das respetivas tiragens (Nunes, 2000, p. 118). Ideia semelhante surge anos mais tarde, embora associada à publicação académica, quando (Nóvoa, 2014a) argumenta que “Cada dia se publica mais. Cada dia se lê menos” (p. 15). Mais do que um simples paralelismo ou paradoxo, poderá estar aqui patente uma determinada característica cultural

de um povo, uma que o leva à perda dos seus símbolos de liberdade, de solidariedade e de paz (Nunes, 2000, p. 121). Este poderá bem ser o sentimento da atualidade, porque, de facto, mas embora noutra contexto, continuamos contemporâneos de tempos atónitos (Santos, 1987), marcados por um passado em que fomos leitores, e agora não sabemos se continuamos a sê-lo ou se já não o somos, e por um futuro em que seremos leitores, na dúvida de saber se já o somos ou se nunca o viremos a ser.

O nosso trabalho de pesquisa tem encontrado, de forma recorrente, uma justificação para esta ausência que consideramos interessante e pertinente. Neste seguimento, introduzimos aqui aquele que, para nós, constitui um dos mais acutilantes argumentos na tentativa de explicar a origem ou o motivo desta problemática. O sociólogo António Barreto (Ribeiro, 2007) apresenta-o da seguinte forma:

(...) uma das grandes tragédias do nosso país é não haver hábitos de leitura com cem anos. Há 30 anos, ainda havia 50% de analfabetos! A televisão chegou a Portugal ainda os portugueses não sabiam ler nem escrever. Não liam jornais. Você é obrigada a pensar quando lê um jornal. Não há mistura de música, soundbytes, imagem, publicidade, como na televisão. A televisão é um instrumento fabuloso, mas não desempenha funções de promoção do ser individual, de autonomia, de concentração – isso é tudo a leitura que dá.

É impensável negar o poder da televisão, uma vez que se constituiu no primeiro *media* de massas que verdadeiramente mudou o mundo, muito para além das promessas da imprensa ou da rádio. Mas, se televisão é realmente poderosa, ela é igualmente perigosa. Pois que se ela facilmente forma, mais facilmente ainda deforma. Sendo manipuladora, atenta contra a nossa autonomia, a nossa capacidade de julgar e de decidir. Como o autor argumenta, se, por um lado, a televisão chegou cedo demais, por outro, a alfabetização aconteceu demasiado tarde. Se tudo tivesse acontecido no seu devido tempo, a televisão teria chegado a uma população alfabetizada, informada, exigente, crítica e atenta, uma população que jamais se deixaria “programar” pela programação televisiva.

O inquérito sociológico que abordamos (Freitas & Santos, 1992a) demonstra que a maioria da população inquirida vê televisão regularmente (diariamente), e que o tempo despendido com esta atividade supera o tempo gasto com as leituras, nos diferentes formatos apresentados (livros, jornais e revistas). Apesar de se argumentar “que leitura e televisionamento não se excluem mutuamente” (p. 59), antes potenciando um acesso mais criterioso a estes formatos, os dados recolhidos permitem perceber uma clara preferência pelo *televisionamento* e, conseqüentemente, uma fraca possibilidade de influência mútua, entre leitura e televisão, no sentido de moldar atitudes e posicionamentos mais críticos. Esta preferência, que se insinua quando se relaciona a televisão com *distração* e a leitura com *conhecimentos*, fica mais óbvia no contraponto entre *recreio* (televisão) e *esforço* (leitura), alimentando

“uma clivagem cultural que exclue do prazer da leitura aqueles que não se sentem capazes de se apropriar convenientemente dos textos” (p. 72).

Na medida em que o televisionamento facilita a “leitura” de um texto (notícia, opinião, história, etc.), libertando-nos do esforço de imaginação e poupando-nos tempo de apreensão, este *media* cumpre apenas o papel que lhe foi destinado, isto é, o de facilitar o conhecimento de realidades diferentes. No entanto, as realidades assim apreendidas poderão ser diferentes mas nunca serão alternativas, ou seja, nunca serão capazes de conduzir a níveis de envolvimento e desenvolvimento mais complexos, tarefa a exigir um esforço de apropriação baseado num trabalho crítico, uma interpretação informada que desemboque numa aprendizagem significativa.

Entendendo também que a leitura não é uma solicitação natural, que se faça sem predisposição e esforço, Pennac (1993) afirma, contudo, que “O verbo ler não suporta o imperativo” (p. 11), ou seja, que a leitura enquanto imposição não surte efeitos positivos. Nesta linha de pensamento, o autor apresenta uma lista com 10 direitos imprescindíveis que assistem ao leitor, começando pelo primeiro, “O direito de não ler” (p. 139). Obviamente que não se trata aqui da apologia da não leitura, mas da assunção da leitura como um direito e não como um dever, e prática que não tem forçosamente que seguir cânones vigentes, mas que pode e deve ser vivenciada ao sabor do prazer que suscita, levando à possibilidade dos restantes 9 direitos, a saber:

2º O direito de saltar páginas; 3º O direito de não acabar um livro; 4º O direito de reler; 5º O direito de ler não importa o quê; 6º O direito de amar os “heróis” dos romances; 7º O direito de ler não importa onde; 8º O direito de saltar de livro em livro; 9º O direito de ler em voz alta; 10º O direito de não falar do que se leu (p. 139).

Quando Pennac fala, em 1993, da distância entre os adolescentes e os livros, adolescentes de então que são uma parte significativa dos adultos de agora, já atribui, naturalmente, parte da responsabilidade à programação televisiva vocacionada para os jovens da época (p. 23). Contudo, aponta também para as complexas conjunturas sociais que poderão justificar esse afastamento, nomeadamente para a fratura geracional que, *afetivamente*, o aproxima desses adolescentes, mas que, *efetivamente*, o coloca mais próximo dos avós desses mesmos jovens (p. 25). Isto configura o *facto social* que o autor resume da seguinte forma: “os nossos filhos são também filhos e filhas da sua própria época, enquanto que nós éramos apenas filhos dos nossos pais” (p. 25).

Ao encurtar distâncias entre realidades separadas geograficamente ou temporalmente, a televisão encurta também o tempo disponível para ler e imaginar o que está a ser lido. Quando escreveu esta obra, Pennac estaria longe de imaginar que a sua análise, do que estaria na origem da aversão à leitura, se agudizaria anos mais tarde com a chegada de outro sorvedor de tempo. Assim,

ainda Portugal procurava consolidar a sua vivência democrática, quando surge um novo “vilão”, consumidor de tempo e concentração. A era digital inundou as nossas vidas com máquinas que prometiam libertar-nos tempo para outras tarefas, mas, no final, a parafernália da sociedade da informação revela, ao invés, necessitar de todo o nosso tempo e atenção, inclusive do pouco que poderia ser destinado à leitura.

Da leitura à escrita

As várias possibilidades de leitura que se apresentam aos leitores, num assumido “movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo” (Freire, 2000, p. 20), são potenciadas pela escrita, uma vez que “a leitura não poderá ser completa se não levar à produção textual” (Pereira, 2007, p. 174). Leitura e escrita relacionam-se, assim, na medida em que se apresentam como processos associados, que se complementam e potenciam mutuamente.

Quando Freire (1997) nos alerta para o erro das dicotomizações entre ensino e aprendizagem (saber do senso comum e saber escolar, teoria e prática, palavra e mundo, texto e contexto, etc.), fá-lo com o intuito de elucidar sobre a importância de construir conhecimento assente na intersecção de diferentes dimensões, uma posição crítica que “busca uma síntese de contrários” (p. 20). Desta forma, também leitura e escrita não se deveriam sujeitar a dicotomias, equívoco que frequentemente acontece (p. 25), porque, como sintetiza este autor, “Nas culturas letradas, sem ler e sem escrever, não se pode estudar, buscar conhecer, apreender a substantividade do objeto, reconhecer criticamente a razão de ser do objeto” (p. 25).

Se, quando lemos, o fazemos sobre a escrita de alguém, processo que desencadeia uma leitura sobre uma leitura anterior, vemos que a escrita atua como uma referência sobre a qual podemos refletir, uma realidade que brota da subjetividade de quem a observou ou viveu e que se submete ao nosso juízo estético, crítico, etc. A possibilidade de nos confrontarmos com uma realidade codificada em linguagem escrita permite, afinal, a tomada de distância que nos aproxima da realidade onde estamos inseridos (Freire, 1997, p. 23). Daí a importância da leitura e da escrita na construção do ser humano, ponto de partida e de chegada para a sua *conscientização*.

Freire (1997, p. 26) aconselha-nos a viver intensamente uma relação de intimidade entre o pensamento e o binómio leitura-escrita, sugerindo-nos o envolvimento com a prática da escrita três vezes por semana. Obviamente que esta quantificação não é uma prescrição rigorosa, antes funcionando como exemplificação e incentivo para o envolvimento numa atividade necessária e importante. O autor argumenta que o nosso estudo, estudo que aqui não é apenas entendido como

prática escolarizada, mas como processo mais lato de construção de conhecimento ou apreensão de realidades, a justificação para a nossa vocação ontológica de ser mais, pode e deve apoiar-se no exercício escrito, a partir, por exemplo, da “redação de notas, de fichas de leitura, a redação de pequenos textos sobre as leituras que fazemos” (Freire, 1997, p. 25).

Considerando que o binómio leitura-escrita é fundamental em qualquer proposta de cariz literácico, importa também perceber de que forma é que as novas realidades criadas pela sociedade da informação, que definem práticas intensivas destas modalidades, poderão ou não concretizar os propósitos que perseguimos.

A sociedade de que somos contemporâneos reveste-se de complexidades sobre as quais teremos ainda pouco conhecimento. Trata-se de um admirável mundo novo que se nos apresenta carregado de paradoxos, porque estamos, simultaneamente, mais próximos e mais afastados, mais informados e mais ignorantes, mais livres e mais reféns, etc. No entanto, o paradoxo que mais nos interessa agora é aquele que deriva da afirmação de Nóvoa (2014b), quando refere que “Nunca se escreveu tanto como hoje, nunca se leu tanto como hoje”. No seu contexto original, a afirmação produzida tendo em conta a existência de milhares de blogues (espaços de opinião e reflexão escrita) faz sentido, porquanto estes espaços digitais correspondem a uma verdadeira democratização do acesso ao poder da palavra escrita. Contudo, esta ideia caracteriza um paradoxo na medida em que contradiz um determinado discurso sobre alienação cultural na sociedade da informação, expresso num generalizado desinteresse pela cultura impressa, tanto no seu consumo como na sua produção.

Apesar de ter atingido uma dimensão colossal, a participação em blogues corresponde apenas a uma gota no oceano da atividade desenvolvida no mundo virtual, tal a magnitude das práticas de leitura e escrita que aí se desenvolvem, muito para além da dimensão destes espaços de opinião. De facto, numa sociedade imersa massivamente em redes ou plataformas sociais, cuja principal finalidade consiste em ligar pessoas, memórias, eventos, etc., as modalidades de leitura e escrita representam um dos mais importantes meios de aceder e interagir com este mundo. Mas, serão estas as práticas que queremos ver difundidas? Serão elas capazes de potenciar a dinamização literácica que temos procurado sustentar?

Consideramos que as práticas intensivas de leitura e escrita desenvolvidas em plataformas como o *Facebook*, ou através do envio de *SMS*, configuram apenas formas superficiais de utilização destas práticas, na medida em que resultam, normalmente, de fenómenos associados a mecanismos de estímulo-resposta. O contexto da resposta pronta e pouco elaborada, ou da aprovação imediata e em conformidade, não se coaduna com a necessidade de práticas de leitura e escrita alternativas,

formas mais aprofundadas onde a leitura mais significativa advém do acesso a realidades mais complexas, e a escrita mais estruturante resulta da reflexão mais ponderada. Logo, argumentamos que, na sua grande maioria, as modalidades de leitura e escrita desenvolvidas na (e para a) sociedade de informação não são suficientemente desafiadoras para gerar aprendizagem, pois que não representam interação entre novo conhecimento e conhecimento anterior, como nos ensina uma das mais importantes teorias da aprendizagem, o construtivismo.

No contraponto com uma realidade marcada, nas últimas décadas, pelo aumento da atividade escrita e diminuição da respetiva leitura (Nunes, 2000), fenómeno também ocorrido no mundo académico (Nóvoa, 2014a), e ainda pela depreciação das bibliotecas públicas enquanto espaços de conhecimento e fruição cultural, a nova realidade trazida pela dinâmica dos blogues (Nóvoa, 2014b) aporta uma réstia de esperança, quer para a sociedade da informação onde nos encontramos, como também para a sociedade do conhecimento onde nos poderemos (verdadeiramente) encontrar. Apesar de não ter podido assistir ao nascimento e desenvolvimento da tecnologia dos blogues, pensamos que Paulo Freire haveria de ter valorizado estes espaços de reflexão e opinião crítica, onde cada um cada se pode dar a conhecer, e todos, em conjunto, podem contribuir para a construção de um conhecimento mais global e harmonioso.

3.2.3. Bibliotecas

Apesar de promoverem o livre acesso aos seus livros, as bibliotecas continuam a ser tidas, essencialmente, como parceiras de percursos escolares. Contudo, se as bibliotecas escolares têm, naturalmente, o seu público restringido a esta população, já as bibliotecas públicas se podem apresentar como espaços mais democráticos, no sentido em que prescrevam a participação de todos no (re)encontro com os livros.

Partindo do pressuposto de que os valores da liberdade, da prosperidade e do desenvolvimento dependem de um livre e ilimitado acesso ao conhecimento, pensamento cultura e informação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) acredita na biblioteca pública como uma “living force for education, culture and information” (UNESCO, 1994, p. 1), capaz de criar condições para a aprendizagem ao longo da vida. No seu manifesto, a UNESCO acrescenta ainda que “All age groups must find material relevant to their needs”, ou seja, que a biblioteca pública, enquanto espaço acessível e frequentado por todos, independentemente de qualquer estatuto ou condição social, deve poder responder às necessidades e interesses de todos.

O livro é motor de dinâmicas de desenvolvimento, ponto de chegada e de partida para a construção do ser humano. Esta construção começa desde tenra idade (desejavelmente), quando se inicia o processo de familiarização com o objeto-livro, e ao longo dos diversos níveis da escolarização de tipo formal. Nem sempre da melhor forma ou com a intensidade mais adequada, neste período, porém, o livro é uma referência constante e presença obrigatória no nosso desenvolvimento intelectual, moral, social, etc., ou seja, em todos os processos responsáveis pela formação pessoal e coletiva de todos nós. No entanto, quando termina ou é interrompido o processo de educação formal, termina também, normalmente, o regular contacto com o referencial livro. Tanto assim é que, fora do âmbito escolar (ou académico), continua a ser pouco expressiva a proporção das pessoas que continuam a viver relações de cumplicidade com os livros, vivendo e sonhando com eles, conduzindo-os às suas vidas, ou deixando que estas sejam conduzidas por eles.

Sendo consensual o valor intrínseco do livro, enquanto objeto cultural catalisador de mudanças, importa ponderar se as estruturas que os reúnem, abrigam, organizam e, ainda, trabalham na promoção do seu livre acesso, as bibliotecas, terão ou não idêntico reconhecimento. As bibliotecas, pela importância do serviço que representam, constituem hoje o último reduto de um dos mais importantes feitos da genialidade do ser humano, a capacidade de materializar pensamentos e ações em objetos que podem ser acedidos décadas, centenas, ou mesmo milhares de anos após terem desaparecido os seus autores.

No imaginário de muitos está ainda uma ideia de biblioteca como sendo um espaço frio e desumanizado, que dificulta a interação porquanto exige silêncio, e que remete os adultos, na sua grande maioria, para memórias escolares menos prazerosas. A desconstrução desta conceção é facilmente conseguida com uma simples visita a uma biblioteca que, em Braga, se constitui como referência para a rede de bibliotecas escolares e públicas do distrito. A BLCS é um espaço moderno e funcional, que articula respostas para vários públicos, acessíveis de diversas formas e suportadas por diferentes tecnologias. Desde logo se destaca a preocupação com a diferenciação de ambientes, a definição de espaços acolhedores que convidem à permanência, à curiosidade e à leitura. De realçar também a preocupação com a integração das mais recentes inovações tecnológicas, a transição do VHS para o DVD, do acesso à internet por cabo ao acesso *wireless*, etc. Esta biblioteca não disponibiliza apenas livros, mas qualquer suporte físico que seja reconhecido e aceite pela população, como sejam os jornais, revistas, filmes (DVD), música (CD), etc.

A envolvência do espaço e o catálogo disponível são o cartão-de-visita da BLCS, mas a sua atividade não se restringe nestes tópicos. As suas estratégias passam por um conjunto de atividades

surpreendentes, que vão da promoção de livros e escritores à dinamização de serões e tertúlias, da hora do conto para os mais novos à biblioterapia para os mais idosos, das oficinas de línguas às galerias de pintura, etc. Se, para alguém descomprometido com a educação, parece que tudo serve apenas como pretexto para chamar as pessoas, uma espécie de marketing bibliotecário, percebemos, quando engajados com a educação, que se trata de diferentes estratégias desenvolvidas para envolver as pessoas em cultura, e para criar uma dependência saudável com as diversas formas em que esta se apresenta. Por tudo isto consideramos que a BLCS poderá representar, com razoável aproximação, o ideal de biblioteca preconizado por Eco (1987), um espaço “onde nos apeteça ir, e que se vá transformando gradualmente numa grande máquina de tempos livres” (p. 45).

As bibliotecas têm uma missão muito específica cuja importância não se pode indexar às conjunturas histórico-sociais. Ultrapassado que parece estar o que Eco (1987) apelidou de “problema final”, o de decidir se “queremos proteger os livros ou dá-los a ler” (p. 42), problema que o anteriormente referido manifesto da UNESCO ajudou a dissipar, as bibliotecas preconizam agora uma missão que já não pode ser desempenhada por simples depósitos de livros, em empoeiradas estantes que ninguém se preocupa em desarrumar. O papel das bibliotecas é agora muito mais difícil, porque mais complicados são também os tempos de que somos contemporâneos. Nestes contextos de mudança (tecnológica, de hábitos, de gestão do tempo, etc.), ficam as bibliotecas com a árdua tarefa de continuar a cativar os leitores de outrora, e ainda na obrigação de atrair novos públicos. Uma visita à BLCS permite tomar conhecimento da complexidade das dinâmicas necessárias para potenciar estes espaços, confirmando que o propósito da educação ao longo da vida exige muito mais do que simples espaços com livros, necessita, isso sim, de espaços com estratégias.

Uma biblioteca instalada numa junta de freguesia pode funcionar como um espaço de proximidade para com os cidadãos, na tentativa de mais facilmente os convocar para a necessária interação com a informação escrita. Para Aida Alves, esta missão encarna o espírito das extintas bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, progressivamente substituídas, na década de 80 do Séc. XX, pela Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP). Contudo, e uma vez que o fator proximidade poderá não ser suficiente para trazer “clientes” para estes espaços, facto que justifica este projeto académico, importa refletir e operacionalizar novas estratégias no sentido de envolver as pessoas com as leituras, adaptando estes espaços a estas novas dinâmicas. É nesta perspetiva que pensamos fazer sentido usar um espaço bibliotecário de proximidade como polo dinamizador de atividades de pendor literário, a socialização para o texto escrito e a vivência cultural.

3.2.4. Valorização Cultural

Tendo assumido que a valorização cultural é um importante referente teórico para o projeto “Leituras e Leitores”, dada a natureza da instituição que o acolhe (JFSV), bem como dos objetivos gerais que se perseguem, importa agora refletir sobre o sentido e a pertinência deste referencial, momento para conceptualizar sobre o significado para o qual a entidade cultura nos remete, e sobre os mecanismos inerentes aos processos de valorização da mesma.

Mendes (2012) afirma que, na época do Renascimento, os humanistas terão refinado o modelo clássico de cultura (cultura do espírito), cunhando um *conceito humanístico de cultura*, assente no binómio letras-artes. A partir daí, e impulsionado pelo advento das ciências físico-naturais, este conceito ter-se-á expandindo até chegar a uma visão antropológica, “um amálgama informe de comportamentos e procedimentos os mais díspares, desde que adquiridos e transmitidos por via não genética” (p. 21), visão que a UNESCO (2002) define como

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 (p. 2).

Mas, se a cultura não se pode confinar a manifestações de carácter elitista, ao defini-la como “uma autêntica parcela da nossa vida” (Vieira, 2007, p. 467) criamos uma definição em que tudo se pode traduzir, afinal, em nada (Mendes, 2012, p. 21). Na busca por um entendimento alternativo, Mendes (2012, p. 22) propõe a existência de diferentes níveis culturais, concêntricamente distribuídos, encontrando na conceção humanista (letras-artes) algo único e insubstituível para a construção de sentido da humanidade, facto que posicionaria esta conceção no centro deste sistema. Assim se depreende que, se tudo o que o homem faz é cultura, nem toda a cultura faz o homem.

A cultura é o que nos distingue enquanto seres humanos, definindo a nossa identidade pessoal e coletiva, conduzindo o nosso processo de socialização e condicionando as nossas possibilidades de superação. Desta feita, à *definição simplista* (visão antropológica) de cultura “como toda a manifestação humana que se diferencia das suas manifestações naturais” (Sousa, 2011, p. 121), contrapomos com a ideia de uma interpretação que nos inquieta (Macedo, 2011, p. 118), ou seja, a cultura como conceito que “promove o conhecimento, a auto-reflexão, [e] o crescimento do indivíduo enquanto Homem” (Alves, 2015, p. 28). Esta é uma ideia de cultura que não encontra eco nos níveis culturais mais externos referidos por Mendes (2012). Pelo contrário, é uma fundamentação que nos transporta para novos níveis de reflexão, já não (só) em torno do conceito de cultura mas abrindo uma perspetiva mais ampla, uma de *postura cultural*.

Para Fernandes (2011, p. 134), mais fácil do que explicar em que consiste a cultura é discorrer sobre a forma como nos envolvemos com ela. Esta investigadora entende o seu trabalho, a sua produção cultural, em dois momentos distintos: o da investigação enquanto momento mais individual; e o da divulgação que se efetiva na interação com o outro. Ao seu contraponto adicional entre aprendizagem e interação, entre o momento individual e o tempo social, acrescentamos ainda a oposição entre conhecimento e preservação, circunstância onde, porventura, o eu e o outro se imbricam. Assim, se esta interligação (eu-outro) transfigura aquela oposição (individual-social), podemos afirmar que é o conhecimento socialmente construído que conduz ao esforço individual de preservação, pelo que a reflexão sobre o valor da cultura justifica a existência de um património cultural a delegar (para ser preservado).

A definição de cultura apresentada pela UNESCO (2002) surge num documento que considera a diversidade cultural como um património comum da humanidade, herança que deve ser preservada e difundida. Embora património e herança cultural aparentem ser sinónimos, Mendes (2012, p. 13) sublinha que, assim como a expressão inglesa equivalente coloca a tónica na herança (*cultural heritage*), também na nossa língua a ideia de uma herança cultural seria a expressão mais apropriada, uma vez que se dá ênfase ao que é transmitido em detrimento do que é recebido. Esta (pequena) diferença semântica reforça a ideia de que somos herdeiros de algo que devemos preservar para as gerações futuras. Não sendo apenas proprietários de património a que temos direito, teremos também o dever, como fiéis depositários de riquezas que nos foram confiadas, de as preservar e transmitir.

Para ajudar a circunscrever o conceito de património cultural, “conceito difícil de explicar, por vezes ambíguo e de limites mal definidos” (Nunes, 1983), surge uma distinção que a UNESCO (2003) ajudou a conceptualizar, no sentido de distinguir o património cultural material do imaterial. Se o património cultural material define o património construído ou edificado (monumentos, castelos, pontes, etc.), já o património cultural imaterial remete-nos para a cultura da oralidade, das tradições, da música, etc. Acrescentar ainda que a UNESCO, enquanto organismo que classifica e promove o património cultural mundial, reconhece em Portugal um conjunto de bens culturais que inclui na sua “lista do património cultural”, onde o património cultural material se faz representar, por exemplo, pelo Centro Histórico de Guimarães, e o património cultural imaterial pelo Fado ou pela Dieta Mediterrânica.

Sobre o património cultural, argumenta Vieira (2007) ser “fundamental compreender e reconhecer a sua importância no mundo actual, não só como parte da nossa herança identitária, mas como algo que interessa valorizar e divulgar no presente e preservar para as gerações futuras” (p.

462). Logo, material ou imaterial, todo o património da humanidade exige uma fruição consciente, através de um relacionamento assente no conhecimento, na valorização e preservação. Mas, como temos referido, se é o conhecimento que leva à preservação, tal só é possível na medida em que todo o património cultural está sujeito a processos de valoração, ou seja, de atribuição de valor.

Mais do que enveredar pela exploração do campo da filosofia dos valores (axiologia), ou perceber de que forma é que “as coisas são para as pessoas e as pessoas para os valores” (Ribeiro Dias, 2009, p. 30), importa perceber os mecanismos que permitem a valorização no contexto cultural. Para o efeito, a esquematização de Vieira (2007), que parte da necessária articulação entre o direito de fruir e o dever de preservar, tenta ultrapassar uma visão de valorização como gestão patrimonial, entendimento que terá prevalecido durante algum tempo. Desta forma, a autora apresenta um modelo de valorização cultural baseado em três pilares fundamentais: “Conhecimento, Salvaguarda e Gestão/Dinamização” (p. 479), onde a gestão é apenas um dos vértices de um triângulo mais amplo. Assim, este modelo sublinha o facto de que a valorização cultural, assente no conhecimento e na preservação, se joga também em dinâmicas de divulgação e animação.

Com este modelo teórico de valorização do património cultural podemos atender a uma das preocupações que orienta o projeto “Leituras e Leitores”, a resposta aos anseios da instituição que o acolhe, expressos na vontade de promover, divulgar e valorizar o seu património cultural. Apesar da riqueza e complexidade do conceito de cultura, a dinamização cultural que propomos remete essencialmente para o património cultural material da freguesia de S. Vicente. Esta freguesia, como tantas outras, apresenta uma riqueza cultural diversa que pode e deve ser potenciada através de projetos que desenvolvam dinâmicas de aproximação e fruição. Com este projeto pretendemos contribuir para esse esforço, na convicção de que uma literacia de tipo cultural se configura como fundamental para uma participação social mais plena, fundamento para o constructo de uma cidadania (mais) ativa.

3.2.5. Cidadania

A cidadania é um conceito complexo, em aberto, que se invoca agora como se de uma panaceia se tratasse, e a educação para a cidadania como algo que se teme mas que urge controlar (Menezes, 2005, p. 14). Enquanto direito automaticamente outorgado pelas sociedades modernas, é também uma construção social que se procura desenvolver e melhorar continuamente. Esta última aceção remete-nos para a noção de participação cívica, e para a definição de diferentes tipos de cidadania, mais ou menos ativa, ou ativa e passiva. Excluindo as óbvias exceções assinaladas por

Menezes (2005, p. 15), pessoas a quem não pode ser exigida uma cidadania ativa em virtude da sua condição física ou psíquica, falar de *cidadania ativa* poderá ser um pleonasma, uma vez que não existe cidadania passiva (Mendes, 2012, p. 28). Contudo, trata-se de uma redundância frequentemente necessária, tantas são as possibilidades para que este conceito seja entendido de forma superficial ou esvaziado do seu verdadeiro sentido, e tão largo é o espectro de intensidade dos compromissos assumidos perante o esforço de transformação social.

A cidadania tem os seus primórdios na Grécia antiga, pese embora se tratasse aí de um estatuto apenas reconhecido a uma minoria da sua população, porquanto mulheres, escravos e crianças não tinham esse direito. Aqui a cidadania era a participação do cidadão nos assuntos da *polis*, ou seja, na vida política da sua cidade. Uma segunda referência histórica sobre o conceito de cidadania remonta para a Revolução Francesa do Séc. XVIII, contexto que acrescentou novas dimensões à cidadania da Antiguidade Clássica, como sejam a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Não se pretende aqui aprofundar esta revolução nem a evolução do conceito de cidadania, esforço que, certamente, nos levaria para uma reflexão sobre a Carta de Direitos Humanos publicada em 1948, ou sobre gerações de direitos (civis, políticos, sociais), mas tão-somente assinalar que a cidadania será sempre um trabalho inacabado, um direito que nos assiste mas também um dever que nos interpela.

Desta forma, o conceito de cidadania traduz uma construção histórica que reflete um certo consenso sobre o conjunto de direitos universalmente aceites como constituintes da dignidade humana. Aliás, a evolução deste conceito acompanha (ou resulta de) um processo mais amplo, um que podemos simplesmente apelidar de desenvolvimento humano, também ele de natureza inconclusa, uma vez “humano, demasiado humano e, por isso, insusceptível de caber numa formalização definitiva” (Barbosa, 2006, p. 42). O desenvolvimento humano é uma conceção em permanente mudança, fruto da construção sociocultural e histórica da humanidade ao longo dos séculos, ora aferindo os resultados dessa edificação, ora indicando possíveis caminhos a seguir ou metas a atingir. Logo, se a cidadania se relaciona com a aquisição de direitos, e o desenvolvimento humano com a expansão de liberdades (Barbosa, 2006, pp. 48-49), daqui se depreende que cidadania e desenvolvimento humano são conceitos imbricados, uma vez que o usufruto de liberdades advém da conquista de determinados direitos, e estes efetivam-se pelas vivências em liberdade.

Para Sardinha (2007b) a cidadania é um conceito contextualizado, uma vez que “implica sempre um compromisso com a comunidade a que se pertence” (p. 5). Quer isto dizer que, para além de construção histórica e social, a cidadania vive também do engajamento comunitário, na forma

como as dúvidas e os constrangimentos globais são entendidos como questões individuais, e no modo como as certezas e as soluções em prol da comunidade refletem também o compromisso e empenho pessoais. Por outro lado, Barbosa (2006) argumenta que “a aprendizagem da cidadania é uma questão de competências” (p. 146): competências cognitivas que resultam do conhecimento de regras, direitos e deveres; competências éticas que se evidenciam nos princípios e valores que norteiam ações e deliberações; e competências sociais que possibilitem o diálogo, a cooperação e a responsabilização.

A forma como pende o “balanceamento entre direitos e obrigações” (Menezes, 2005, p. 16) depende do sistema político vigente. Sendo certo que há direitos e deveres em sistemas políticos tão díspares como a social-democracia ou o comunismo, é também verdade que estes perfilham e difundem diferentes visões daqueles, condicionando, desta forma, o tipo de cidadania possível. A quantidade e a “qualidade” dos direitos humanos reconhecidos, num determinado momento histórico, dão forma a um indicador que permite aferir do esforço de cidadania desenvolvido até então, alimentando também o ensejo pela conquista de novos direitos. Utopia ou distopia (Gomes & Lira, 2013), os direitos humanos estarão sempre no cerne da participação cívica e da cultura dos povos, nos termos de “uma cultura de participação fortemente ancorada no processo de participação na cultura” (Lima, 2008, p. 252).

Como referimos inicialmente, a cidadania é um processo em aberto, na medida em que se relaciona com um conjunto de direitos que procuram edificar o ideal de dignidade humana. Mas uma vez que os direitos humanos não se decretam, pois que representam apenas uma aspiração da humanidade, vertidos numa Declaração e não num registo histórico, também “A dignidade humana não aparece definida” (Ribeiro Dias, 2000, p. 93), sendo a educação a melhor forma de construir essa definição.

No sentido de promover a cidadania, desiderato que este projeto também pretende assumir, corroboramos o pensamento de Barbosa (2006, p. 147), na afirmação de que para essa tarefa será mais importante trabalhar a imersão em ambientes de cidadania do que divulgar ou incutir informação sobre a mesma. Assim, a educação para a cidadania que procuraremos desenvolver poderá ser veiculada, por exemplo, pela discussão de temas da atualidade social e política, a partir de diferentes fontes de informação. No fundo, se “existe uma imperiosa relação entre competência leitora, identidade e educação para a cidadania” (Sardinha, 2007b, p. 7), este projeto deverá ser capaz de se articular de modo a permitir criar contextos para a praxis da cidadania, espaços de participação e literacia cidadã.

3.3. Identificação de contributos teóricos no âmbito da intervenção

Em carta dirigida a jovens investigadores, Novoa (2015) apresenta assim um dos seus conselhos para investigação educacional: “Conhece bem as regras da tua ciência” (p. 14). Ser investigador na área da educação, como em qualquer outra área científica, implica conhecer o estado da arte do campo que se investiga, do paradigma onde nos circunscrevemos às regras e metodologias mais usuais, do conhecimento existente às possibilidades de (re)criação do mesmo. Contudo, quando o autor conclui esse mesmo conselho dizendo: “mas não deixes de arriscar e de transgredir”, está a relembrar que a ciência é feita frequentemente fora dos consensos, no que é desviante ou no que intriga.

Assim, a exploração de referentes teóricos tem por finalidade descobrir o campo teórico onde se articula a problemática que se procura conhecer e transformar, delineado nos mais importantes contributos teóricos aportados para a área científica em questão, território onde tentaremos fundear a nossa própria experiência de intervenção/investigação. O trabalho científico, feito de conjeturas e possibilidades mas também de transgressão e descoberta (Nóvoa, 2015, p. 15), faz-se assim sobre o trabalho anteriormente feito, ou seja, *sobre os ombros de gigantes*. Contudo, a nossa investigação não surge com a pretensão de fazer aumentar o conhecimento existente, mas apenas no sentido de permitir intervir de forma mais sustentada e produtiva no contexto do projeto que abraçamos.

Ao propor, como subtítulo para este trabalho académico, uma *dinamização literária e cultural num espaço bibliotecário*, abrimos um conjunto de vetores que nos conduziram a uma reflexão aprofundada sobre algumas das dimensões contidas nesta proposta. Estes referentes teóricos assumem uma importância crucial no desenvolvimento deste projeto, justificando práticas diferenciadoras, na medida em que, sendo conduzidas pela teoria, estas práticas a ela retornam constantemente. A investigação educacional, principalmente a que se desenvolve no âmbito do paradigma qualitativo, não é um processo linear mas interativo (Aires, 2011, p. 14). Isto não significa que se possa investigar sem uma fundamentação teórica, mas apenas que o desenvolvimento da prática conduz a sucessivos níveis de reflexão, progressivamente mais sistematizadas, no sentido de melhor orientar a compreensão da realidade, e que em todas essas fases a teoria é convocada e (re)interpretada.

O nosso trabalho de investigação resultou assim no conjunto de ideias que consideramos serem as mais pertinentes para o desenvolvimento deste projeto, os contributos teóricos que

seguidamente trataremos de sistematizar. Este esforço passará também pela demarcação, a *bold* (negrito), de frases que nos parecem basilares, ideias-chave que serão os faróis da nossa navegação.

A literacia é agora o conceito através do qual é aferida a capacidade para lidar com informação, uma vez que se trata de uma abordagem complexa e rica, quer em termos de amplitude quer de profundidade, e que abre um enorme leque de possibilidades literácicas. Logo, a **literacia configura um *continuum* mais informativo e esclarecedor do que o simples conceito de alfabetização**. Para trabalhar com adultos num projeto desta natureza é importante perceber qual a relação deste público-alvo com a informação, nomeadamente com a informação escrita, sendo certo que a alfabetização deixou de ser um conceito útil para este propósito, uma vez que os adultos já serão (praticamente) todos alfabetizados, e isso, não obstante, pouco nos revela sobre as suas capacidades para lidar com diferentes tipos de informação.

A possibilidade de aceder à informação escrita e a capacidade de a descodificar, processo que tem na leitura a sua dinâmica mais expressiva, é uma das melhores formas de conhecer e de dar novos sentidos ao mundo, sendo também o melhor caminho para nos posicionarmos nele de forma crítica e esclarecida, assumindo assim o nosso papel de sujeitos e não de objetos. Para além de elucidar sobre o papel da leitura, a nossa reflexão permite também fundamentar que **a leitura do mundo é tão importante como a leitura da palavra**, e de que estas diferentes abordagens se retroalimentam. Acrescentar ainda que a escrita é também fundamental em qualquer processo de dinamização literácica, e que os adultos se devem envolver com atividades deste tipo uma vez que a leitura se complementa na escrita, e vice-versa.

Os caminhos da competência leitora cruzam-se com diversos estudos sobre hábitos de leitura dos portugueses, trabalhos que poderão, no entanto, espelhar verdades ligeiramente desfasadas da realidade. Mesmo com o desdobrando dos *materiais legíveis*, os números insistem em classificar a maioria dos adultos como leitores regulares, apesar de serem vários os indicadores que teimam em contrariar estes dados. Assim se depreende que, **os hábitos de leitura são difíceis de aferir, e os dados obtidos sobre a realidade portuguesa pouco congruentes**. Independentemente dos motivos desta incoerência, que poderão ser parcialmente imputados a fenómenos de massa (televisão), existem fatores bem mais desconcertantes gerados pela sociedade de informação, ao contribuir, por exemplo, para um inequívoco afastamento com as práticas de leitura e escrita em suporte tradicional (papel), mas enraizando, indubitavelmente, toda a sua atividade em processos desta natureza.

A pós-modernidade e o advento das novas tecnologias de informação são responsáveis por leituras paradoxais que vão sendo feitas sobre determinadas realidades, resultando em ideias

desconcertantes sobre as quais importa refletir. Como exemplo, a consideração de que **nunca se leu e escreveu tanto como hoje**, ou que no mundo acadêmico se escreve muito e lê pouco. Daniel Pennac, no seu pequeno grande livro, obra que aparenta ser já uma referência incontornável na reflexão sobre hábitos de leitura, enumera e consagra os direitos que assistem aos leitores, começando com *o direito de não ler*. A articulação deste direito, de inquietante sinceridade e frieza, com os paradoxos da pós-modernidade, argumentos que estremecem consensos, promove a necessidade urgente de (re)equacionar estratégias de promoção da leitura.

O contexto das bibliotecas merece especial atenção neste enquadramento, fruto do contexto onde nasce e se desenrola este projeto académico, na tentativa de perceber qual o papel que têm desempenhado na promoção da leitura junto dos adultos, e a relevância que poderão assumir na senda dessa missão. A visita que efetuamos à BLCS, aquando da entrevista que nos foi concedida pela sua diretora, permite desvelar algumas das dinâmicas próprias que este espaço assume, estratégias diferenciadoras que redefinem o conceito de biblioteca como até aqui tem sido entendido, e que poderão apontar para caminhos alternativos e mais profícuos no envolvimento dos adultos com as leituras. Desta forma, o estudo sobre estes equipamentos educativos e culturais elucida que estão mais próximos de cumprir a função para a qual foram idealizados quando se preocupam com a criação de contextos, ao invés de se centrarem nos conteúdos. Logo, **as bibliotecas não deveriam ser apenas espaços com livros, mas, sobretudo, espaços com estratégias**. A construção de estratégias enquadra-se no âmbito da valorização de contextos, sendo que a cultura, em todas as suas manifestações, se configura como um dos mais ricos e completos contextos de desenvolvimento pessoal.

A natureza da instituição que acolhe o projeto “Leituras e Leitores” justifica a inclusão da problemática da valorização cultural como referente teórico. Sendo provavelmente um dos conceitos mais difíceis de definir, porquanto fácil de perceber mas difícil de explicar, a cultura impõe-se, naturalmente, como uma forma de estar e de construção identitária no relacionamento com o outro e com o mundo. Para além disso, a cultura é também um constructo social que deve ser sentido e vivido, expressões da presença e atividade humanas que resultam em património que deve ser valorizado e salvaguardado, tanto na sua vertente material como imaterial. Contudo, **se a valorização do património cultural implica a sua salvaguarda, ela implica também, e sobretudo, o seu conhecimento e dinamização**. A dinamização do património cultural passa pelo envolvimento com os seus elementos constituintes, bem como pela participação nos fatores que a corporizam. No fundo,

trata-se de uma responsabilização social que apela para uma cultura de participação cívica e de cidadania ativa.

A cidadania é uma construção frágil que nunca se pode dar como adquirida, definitiva ou irreversível. O seu esforço passa pela resolução da tensão permanente entre direitos e deveres, trabalho que se reflete no reconhecimento do conceito de humanidade, da forma como é concretizado às possibilidades que urge idealizar. Deste modo, os direitos que, progressivamente, se vão conquistando (ou perdendo!), moldam a dignidade humana, com consequências óbvias para as dimensões da liberdade e da autonomia. Assim, a cidadania é um processo contextualizado, porquanto o compromisso entre direitos e deveres articula-se num determinado contexto histórico e social, de que resulta o desenvolvimento de competências cognitivas, éticas e sociais. A prática da cidadania (ativa) é garante de dignidade humana, **havendo uma relação direta entre cidadania e competência leitora.**

4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO

4.1. Objetivos de investigação/intervenção

Segundo Guerra (2002, p. 163), a operacionalização de qualquer projeto pressupõe a definição das suas intenções e dos seus objetivos. Usando a tradicional distinção, que a autora sublinha não ser de fácil resolução, argumenta-se ser necessário fazer uma clara diferenciação entre finalidades, objetivos gerais e objetivos específicos, por forma a obter finalidades claras e objetivos concretos. Nesta linha de pensamento foi já expressa a finalidade deste projeto, na primeira secção deste relatório (Introdução), nos seguintes termos: promover uma dinamização literária e cultural a partir de um espaço bibliotecário. Assim sendo, resta-nos abordar a definição de objetivos.

A assunção da vontade da JFSV, a de promover e dinamizar a sua biblioteca, juntamente com os interesses e necessidades assinalados pelo público-alvo desta intervenção, permitiu delinear uma estratégia de intervenção para este projeto. Tendo por base um fio condutor claro e inequívoco, requisito obrigatório na estruturação de qualquer plano de ação, esta estratégia concretizou-se nos objetivos gerais que permitiram nortear toda a intervenção. A partir destes objetivos traçamos também objetivos mais concretos, ou mais específicos, que funcionaram como linhas de atuação em diferentes áreas, na desmultiplicação dos objetivos gerais em diversas etapas. A implementação deste projeto consistiu, desta forma, na tentativa de concretizar estas etapas no sentido de atender aos objetivos gerais e, conseqüentemente, cumprir a finalidade do projeto e a vontade da JFSV. Nesse sentido, os objetivos estipulados foram os seguintes:

Objetivos gerais

- Desenvolver hábitos de leitura e escrita;
- Fomentar o debate e a discussão;
- Estimular a análise e o comentário;
- Promover visitas culturais.

Objetivos específicos

- Inculcar o gosto pela leitura a partir de diferentes fontes e formatos;
- Promover a reflexão escrita como forma de expressão e valorização pessoais;
- Valorizar o confronto de opiniões e a discussão construtiva;
- Desenvolver práticas de argumentação e contraditório;
- Incentivar ao posicionamento crítico perante a realidade;
- Despertar para a possibilidade de diferentes leituras da realidade apresentada;
- Suscitar o conhecimento de diferentes instituições e espaços de cariz cultural.

4.2. Apresentação e fundamentação metodológica

4.2.1. Paradigmas de investigação/intervenção

O enquadramento paradigmático em investigação define o tipo de postura adotada perante a realidade a conhecer, servindo também de orientação na escolha da melhor metodologia para o conseguir. Neste sentido, a investigação em educação pode ser realizada no âmbito dos paradigmas quantitativo ou qualitativo, ou pela complementaridade que resulta da utilização simultânea de ambos.

O paradigma quantitativo é a abordagem que parte da possibilidade de se apreender a realidade de forma objetiva, tal como se apresenta, traduzindo em factos quantificáveis e comprováveis todos os fenómenos existentes. Partindo do princípio de que todos os acontecimentos se regem por leis, e de que o papel do investigador não interfere nessa regularidade, este paradigma considera válidos todos os resultados que possam ser replicados, independentemente de quem os observa, desde que se usem formas de observação semelhantes. O paradigma que privilegia a racionalidade e a impessoalidade procura, através de processos lineares e determinísticos, onde acontecimentos e valores não se relacionam, “ofrecer la explicación de los fenómenos com el deseo de formular leyes generales” (Serrano, 1997, p. 101). A realidade social reduz-se, neste enquadramento, e na senda por explicação, previsão ou controlo, a um conjunto de situações passíveis de mensuração e tratamento estatístico.

Já o paradigma qualitativo considera a realidade como um constructo social onde diferentes subjetividades se entrelaçam num jogo de interdependências. Assumindo uma realidade múltipla, impregnada de valores e de idiossincrasias, a abordagem qualitativa não defende a observação neutra como via de conhecimento, antes propondo o envolvimento como forma de apreensão de significados, tentando perceber como se constroem e em que consistem (Bogdan & Biklen, 1994). Este é também um paradigma interpretativo, na medida em que se procura compreender a realidade investigada valorizando a compreensão dos fenómenos a partir do ponto de vista dos investigados, assumindo que as suas crenças, valores e representações influenciam essas perceções. Desta forma, a compreensão contextualizada dos problemas, na perspetiva de quem os vive, visa descrever e interpretar o que é único e particular em detrimento do que possa ser generalizável, valorizando assim as singularidades ao invés das regularidades.

Enquanto a abordagem quantitativa procura explicar a realidade, a qualitativa centra-se na sua compreensão. Contudo, para (Erasmie & Lima, 1989), “Estes dois modelos de pensamento (...) têm de se fundir para produzirem algum tipo de conhecimento verdadeiramente útil” (p. 26), porque “Las

dos perspectivas se mantizam, enriquecem, diversifican y complementan mutuamente” (Serrano, 1997, p. 102). No fundo, importa equacionar que a realidade comporta fenómenos sociais complexos, cujo melhor entendimento surge da interseção de aspetos objetivos com outros mais subjetivos. Neste pressuposto, este projeto será desenvolvido num enquadramento paradigmático misto, pela interpenetração de abordagens quantitativas e qualitativas, no que de mais profícuo essa relação possa representar. Esta multirreferencialidade paradigmática caracteriza um hibridismo metodológico que traduz uma necessária concertação entre quantificação e interpretação.

Este projeto de intervenção justifica uma abordagem mista na medida em que o conhecimento que se procura desenvolver exige, simultaneamente, um afastamento e uma neutralidade que ajude a “pesar” os fatores que influenciam o fenómeno que pretendemos estudar, e uma aproximação às pessoas e às práticas sobre as quais pretendemos intervir, processo que passa por fazermos parte integrante da investigação, influenciando-a e deixando-nos influenciar por ela. Apesar de consideraremos existirem aspetos da dinamização literária (e cultural) passíveis de quantificação, afigura-se mais importante, neste projeto, compreender os significados suscitados por diferentes leituras, ou interpretar a relação dos percursos pessoais com as práticas culturais. Por conseguinte, esta multirreferencialidade condiciona também a metodologia de avaliação usada, na medida em que se procuram descobrir significados e representações ao mesmo tempo que se quantificam posicionamentos e opiniões.

4.2.2. Seleção dos métodos de investigação/intervenção

A escolha de uma metodologia de trabalho depende da perspetiva que o investigador pretende assumir, e que passa por saber responder à seguinte questão: “Investigar para agir, investigar e agir ou investigar agindo?” (Coutinho et al., 2009, p. 356). Contudo, se uma metodologia define, num plano conceptual, o modo como se concebe a investigação (paradigmas de investigação/intervenção), um método reporta-se ao plano operacional, no modo concreto como se aborda a realidade (interação, recolha de dados, etc.). Assim, enquanto a metodologia define o tipo de investigação a fazer, o método indica o caminho para lá chegar. Consequentemente, as técnicas, já no plano instrumental, serão os meios para trilhar esse caminho, concretizando assim o método escolhido à luz da metodologia proposta. Embora esta seja, para nós, a forma mais expedita de distinguirmos estes conceitos, sabemos que não existe consenso nesta matéria, e que, por exemplo, muitas vezes não se distinguem método e técnica.

Investigação-Ação

Inicialmente desenvolvida por Kurt Lewin, sob a designação de *action-research*, a Investigação-Ação é uma metodologia que tem estado ao serviço da investigação qualitativa em ciências sociais, nomeadamente da investigação educativa. O seu desenvolvimento tem levado à definição de diferentes entendimentos ou modalidades, como a Investigação Participativa ou a Investigação Colaborativa (Fernandes, 2006), ou ainda a Investigação-Ação Técnica, a Investigação-Ação Prática ou a Investigação-Ação Crítica (Coutinho et al., 2009, Máximo-Esteves, 2008). Uma definição bastante usual (Investigação-Ação Participativa) considera ainda que os agentes sob estudo participam ativamente com o investigador, ao longo de todas as fases do estudo (Alcides Monteiro, 1988, citado por Guerra, 2002, p. 53).

Para o presente trabalho pensamos não fazer sentido selecionar nenhum destes entendimentos em particular, especialmente a Investigação-Ação Participativa, na medida em que esta determina uma partilha de controlo que pode comprometer as dinâmicas próprias deste projeto. Assim, independentemente das tipologias identificadas, consideramos apenas que, “A investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo” (Coutinho et al., 2009, p. 360).

Partindo deste pressuposto, a nossa proposta de intervenção será baseada na metodologia de Investigação-Ação, uma vez que pretendemos, através do diálogo entre reflexão e ação, transformar uma determinada realidade, assim como os seus atores. Este diálogo traduz-se no ciclo da reflexão-ação, ou seja, numa espiral cíclica em decrescendo até à resolução do problema, ou ao cumprimento dos objetivos. Este processo parte de um quadro teórico para conceber uma ação que é avaliada durante e após a sua execução. Consequentemente, a reflexão sobre os resultados obtidos pode levar a uma nova planificação no sentido de aproximar os resultados aos objetivos inicialmente delineados.

A metodologia que representa uma nova “postura perante o conhecimento e a acção” (Guerra, 2002, p. 53), na medida em que se procura o conhecimento na, e pela ação, na ligação da prática com a pesquisa, articula-se entre os polos da ação, da investigação e da formação. No fundo, argumenta-se que o ponto de partida da investigação surge da prática, e que o desenvolvimento de ambas (investigação e prática) corresponde a um processo de formação (Guerra, 2002, p. 57). A ênfase dada a cada um destes polos (ação, investigação e formação) caracteriza o tipo de Investigação-Ação preconizada, cujas funções podem passar mais pela descrição, pela explicação ou pelo controlo do real. Para Guerra (2002, p. 68), enquanto no plano da realidade o observador descreve, explica ou controla, em sucessivas aproximações à realidade, no plano científico isso

corresponde à redução de ambiguidades, nos conceitos da descrição, nas hipóteses da explicação ou nas proposições do controlo.

A Investigação-Ação foi idealizada para compreender (e controlar) a realidade social, respondendo aos problemas concretos das pessoas pela intervenção nos contextos onde estes ocorrem, ou melhorando uma determinada realidade pela capacitação dos agentes envolvidos, mas resulta também da incapacidade das metodologias alternativas em perscrutar (e atuar) no constructo social. Apesar de paradigmaticamente posicionados, e metodologicamente fundamentados, corroboramos Guerra (2002) quando sublinha que, na Investigação-Ação, o investigador “interroga-se continuamente sobre se, para pensar o mundo, tem de se afastar dele ou mergulhar nele” (p. 75).

Animação Sociocultural

A constatação de que a valorização cultural, nos termos em que foi definida no objetivo geral deste projeto, se promove através da fruição de espaços e momentos culturais, e que essa possibilidade se relaciona com os níveis de literacia apresentados (Benavente, 1996, p. 405), conflui para a necessidade da existência de dinâmicas sociais que preconizem essas articulações. No entanto, começar uma abordagem ao conceito de Animação Sociocultural com a caracterização de “definição impossível”, conforme nos propõe Canário (1999, p. 71), cria suspeitas de que estamos perante um conceito “líquido”, sem forma definida, que de tão vasto e omnipresente se escapa a uma apropriação completa e definitiva, questionando a sua validade como dinâmica capaz da articulação indicada.

Rui Canário (1999, p. 74) problematiza diferentes características da Animação Sociocultural na tentativa de construir uma definição “possível” e consentânea com uma educação de adultos de âmbito comunitário. Partindo dos diferentes entendimentos sobre a Animação Sociocultural, associados a diferentes períodos históricos, explica como diferentes mutações sociais afetaram as suas funções. Refere também que uma vertente desta (animação e desenvolvimento local) está relacionada com a “promoção de dinâmicas locais de desenvolvimento integrado” (p. 78), terminando por posicionar a Animação Sociocultural no âmbito da educação informal, “privilegiando mais os efeitos que as intenções, enfatizando as modalidades de autoformação, de ecoformação e de heteroformação entre pares” (p. 80). Assim se constrói o entendimento da Animação Sociocultural, método de investigação que representa um “conjunto de processos que permitem potenciar, em termos educativos, articulando-as, as situações sociais quotidianamente vividas” (p. 83).

A Animação Sociocultural está imbricada na intervenção comunitária, na medida em que o desenvolvimento local é um processo (educativo) que resulta da mudança de representações pessoais

e coletivas (Canário, 1999, p. 64). O autor argumenta que o desenvolvimento local não resulta da elevação dos níveis de qualificação (causalidade linear), antes acontecendo por via da implicação de todos num processo de aprendizagem coletiva. É uma mudança que exige a participação de todos os atores envolvidos ao longo das diversas fases da intervenção, bem como do uso dos recursos próprios dessa comunidade (endogeneidade). Contudo, o desenvolvimento local é um “processo coletivo de aprendizagem” que não exclui “a intervenção de especialistas externos cuja ação catalisadora aparece como essencial” (Canário, 1999, p. 64). O papel destes profissionais passa, como já referimos, por privilegiar mais os efeitos que as intenções, “a partir do reforço, deliberado, do potencial educativo dos ambientes ou ‘territórios’ em que as pessoas estão inseridas” (p. 82), ou seja, privilegiando mais os contextos que os conteúdos.

4.2.3. Seleção de técnicas de investigação/intervenção

Para cumprir os objetivos propostos para este projeto de intervenção/investigação foram utilizadas técnicas de recolha de dados que permitiram alimentar o ciclo da reflexão-ação anteriormente referido, ou seja, fornecer os dados envolvidos nos processos que permitiram planificar, executar, avaliar e refletir, num movimento cíclico continuamente equacionado para permitir a prossecução desses mesmos objetivos. Para apresentar as técnicas selecionadas criamos uma tabela (Tabela 2) onde as mesmas são equacionadas tendo em conta a sua maior preponderância no campo da compreensão ou da ação (investigação ou intervenção), relacionando-as também com a tipologia de Guerra (2002) para as funções da Investigação-Ação.

		Técnicas	
		Investigação	Intervenção
Funções da Investigação-Ação	Descritiva	<i>Observação participante</i> <i>Análise documental</i> <i>Questionário</i>	
	Explicativa	<i>Conversas informais</i> <i>Notas de campo</i> <i>Entrevista</i>	
	Controlo		

Tabela 2 - Técnicas de investigação/intervenção

A leitura da Tabela 2 permite concluir o seguinte: A observação participante, a análise documental e o inquérito por questionário foram as técnicas de investigação que cumpriram a função descritiva da Investigação-Ação, na descrição do contexto, dos atores e das suas representações; As

conversas informais, as notas de campo e a entrevista, também com maior pendor na reflexão (investigação), foram as opções para o trabalho explicativo, na tentativa de refletir sobre as percepções e a compreensão dos fenómenos; O grupo de discussão, tradicionalmente uma técnica de recolha de dados, foi aqui usado deliberadamente com propósitos de controlo da ação, conferindo-lhe assim um certo hibridismo entre o papel de investigação e o de intervenção. Este trabalho de classificação, que serve apenas propósitos expositivos e organizativos, não corresponde a uma divisão estanque, porquanto aceitamos que outras configurações possam também fazer sentido. Seguidamente far-se-á uma breve descrição de cada uma das técnicas anteriormente referidas.

A **observação participante** permite recolher dados fundamentais para conhecer melhor o público-alvo, na auscultação das suas opiniões e perspetivas, nas questões comportamentais que manifesta, na forma como reage às atividades propostas, como se envolve, etc. Para Máximo-Esteves (2008), “A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87), e por ser participante implica que “o investigador *pode compreender* o mundo social do *interior*, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p. 155).

A **análise documental** permite a recolha de dados sobre a problemática do projeto, dos pressupostos teóricos que o fundamentam às temáticas introduzidas ao longo da intervenção. Permitindo o acesso direto a fontes primárias de informação, a análise documental é uma técnica muito importante, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke & André, 1986, p. 38).

O **questionário** é uma forma de inquérito que permite recolher informação de forma muito direcionada, ao condicionar as respostas ao contexto das perguntas, havendo, no entanto, a possibilidade de articular perguntas abertas com perguntas fechadas no sentido de alargar ou restringir o espectro de respostas possíveis. Visando “a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188), o inquérito é especialmente apropriado para recolher dados que possam, posteriormente, ser estatisticamente tratados.

Podendo ocorrer em todos os momentos da intervenção, as **conversais informais** são uma forma de conhecer melhor as pessoas envolvidas neste projeto, sendo também um importante instrumento de recolha de dados para avaliar, por exemplo, o resultado da implementação das técnicas de intervenção.

As **notas de campo** são relatos pessoais que constituem uma fonte insubstituível de informação, constituindo-se por documentos descritivos e reflexivos que refletem factos e os entendimentos sobre os mesmos, isto é, falam da prática e da reflexão sobre a prática. Para Bogdan & Biklen (1994), correspondem ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

O inquérito por **entrevista** é uma das técnicas de recolha de dados mais usuais em investigação social em virtude da sua enorme adaptabilidade (Bell, 1993, p. 118). Por outro lado, Quivy & Campenhoudt (2008) argumentam que as entrevistas fomentam processos de comunicação e interação humana que “permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p. 192). Segundo Bell (1993, p. 120), as diferentes variantes que podem assumir colocam-nas num *continuum de formalidades*, das mais rígidas ou estruturadas, onde se procuram respostas para um conjunto bem definido de questões, o que, no limite, configura um questionário, até às completamente informais, aquelas que, no fundo, são conduzidas pelo entrevistado. Para este projeto optamos por um posicionamento intermédio, pelo que conduzimos entrevistas semiestruturadas, *semidiretivas* ou *semidirigidas* (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192), uma norteada por um roteiro (Apêndice VII) e outra conduzida por *perguntas-guia* (Apêndice IX).

Propositadamente, deixamos para o final o comentário sobre aquela que consideramos ser a técnica mais importante que utilizamos nesta investigação. A **dinâmica de grupo** foi a principal técnica usada para desenvolver as atividades desta intervenção, pois que o contexto e o público-alvo onde esta se desenrolou determinavam abordagens que privilegiassem a relação interpessoal, o diálogo interpares e o estabelecimento de relações de confiança, de abertura e de amizade. Enquanto “conjunto de forças interiores e exteriores que atuam num grupo e determinam o seu comportamento assim como o dos seus membros” (Lima, 2006, p. 23), ou seja, forças que visam a “reformulação de comportamentos” (Minicucci, 1992, p. 17), a dinâmica de grupo é uma técnica flexível, ajustada a qualquer tema, e que se desenvolve em ambientes descontraídos, promovendo a motivação, cooperação e interação.

Na verdade, poder-se-á dizer que a *dinâmica de grupo*, expressão cunhada por Kurt Lewin, não é uma técnica de investigação qualitativa, mas um conjunto de técnicas de trabalho grupal adequadas para este género de investigação. Pensamos ser agora apropriado explicar que um grupo de trabalho é formado por um conjunto de pessoas que, procurando realizar objetivos comuns, procuram também um relacionamento interpessoal satisfatório (Minicucci, 1992, p. 20). Este esforço comum, que torna os participantes do grupo interdependentes, visa a interação e a partilha de saberes, não de

conhecimentos de índole comportamental, embora isso também possa ser alvo de estudo, “mas sobre os sistemas de representação face aos objetos de estudo” (Aires, 2011, p. 38). Assim, como tão bem resume Minicucci (1992), o mérito da dinâmica de grupo está no seu trabalho grupal, isto é, na sua capacidade em democratizar atitudes e desenvolver a sintonalidade⁴ do grupo.

Das dezenas de dinâmicas de grupo bem documentadas com as quais poderíamos ter trabalho (Minicucci, 1992), aquela que nos pareceu mais adequada para cumprir os propósitos da nossa ação foi a intitulada grupo de discussão. O **grupo de discussão** é uma técnica de recolha de dados bastante utilizada em investigação qualitativa, que se baseia na “produção de discursos orais de determinado grupo social” (Aires, 2011, p. 38). A autora argumenta que, sendo este um discurso disseminado pelo grupo, portanto, não localizado, a função desta técnica consiste na reordenação deste discurso social através da interação discursiva (Aires, 2011, p. 39).

A versatilidade que atribuímos a esta técnica deriva do facto de ser, indubitavelmente, uma técnica de recolha de dados (descrição/explicação), mas que se configura também como uma excelente ferramenta de intervenção social (controlo). As técnicas de investigação/intervenção não devem ser rígidas mas processos facilmente adaptáveis às exigências de cada situação. Para além disso, pensamos que também não devem ser tidas como fins em si mesmas, mas como meios para alcançar algo. Próximas desta dinâmica de grupo estão duas outras (círculo de estudo e grupo focal) sobre as quais gostaríamos de tecer algumas breves considerações. Desde logo, porque se constituíram em hipóteses de trabalho aquando da planificação deste projeto. Mas, sobretudo, porque demarcando os seus respetivos territórios conseguiremos justificar a razões da escolha da nossa técnica de eleição, o grupo de discussão.

Na opinião de Vallgarda & Norbeck (1986), “O círculo de estudo consiste num reduzido grupo de pessoas que se reúne para discutir em conjunto - mas sem professor - uma matéria de forma organizada” (p. 13). Esta definição, por si só, já é suficiente para percebermos que os **círculos de estudo** configuram uma dinâmica grupal muito estruturada, com objetivos bem definidos e metodologias bem delineadas. Esta definição justifica também o facto de se tratar de uma técnica bastante difundida nos países escandinavos, como, por exemplo, a Suécia. Estes autores explicam que neste país a escolaridade obrigatória já estava generalizada em meados dos Séc. XIX, e que cedo se sentiu a necessidade de preparar as populações para o movimento associativo, sindical e político, abrindo, desta forma, espaço conceptual para a educação popular e comunitária, enfim, para a educação de adultos. Assim se justifica também que os círculos de estudo necessitem de pessoas

⁴ Para Agostinho Minicucci (1992), “Sintonalidade é, pois, em dinâmica de grupo, o comportamento global (gestáltico) de um grupo” (p. 302)

interessadas e motivadas para a aprendizagem, e que procurem o conhecimento de que necessitam pela envolvimento em processos educativos. Contudo, isso pressupõe a existência de pessoas com competências literárias em diversos domínios, nomeadamente no da competência leitora, não sendo concebível que este modelo se pudesse disseminar da mesma forma entre populações “simplesmente” alfabetizadas.

O **grupo focal** (*focus group*) consiste na discussão organizada de um grupo de pessoas sobre um tópico específico. Esta técnica exige a constituição de grupos de pessoas que partilhem conhecimentos sobre um determinado assunto, e de um moderador especialmente hábil na condução da discussão sobre esse tema. O grupo focal carece também de um planeamento que passe pela preparação de um guião com questões a explorar. Contudo, a principal diferença entre o grupo focal e outras técnicas semelhantes reside na sua forma de obtenção de dados, uma vez que aqui eles surgem da interação dos seus elementos e não de consensos gerados. Ou seja, “ainda que haja uma opinião preponderante entre a maioria dos participantes do grupo, não existe necessariamente um consenso ou uma opinião grupal” (Munaretto, Corrêa & Cunha, 2013, p. 17). Isto significa que, embora as opiniões pessoais possam, à partida, permitir chegar a consensos, o mais importante são os consensos que nascem da interação pessoal. Barbour (2009, p. 21) sublinha ainda o papel preponderante do moderador, na atenção às pequenas diferenças, explorando-as, no desenvolvendo de estruturas explicativas, no processo interpretativo, e em toda a interação grupal.

Por ser uma técnica rígida, nas finalidades e papéis desempenhados pelos seus elementos, o círculo de estudo não se configurou adequado aos nossos propósitos, já que pretendíamos flexibilidade temática e, preferencialmente, a inexistência ou diluição do papel de moderador. Também por ser uma técnica de difícil condução, semiestruturada (necessita de guião), baseada em grupos homogêneos (algum conhecimento partilhado), condição preferencial para otimizar os seus resultados, também o grupo focal foi preterido, uma vez que pretendíamos uma técnica de fácil operacionalização, tematicamente orientada mas tolerante a desvios, e funcional com grupos homogêneos e heterogêneos.

Como temos justificado, optamos pelo grupo de discussão porquanto “método de pesquisa que privilegia as interações e uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos” (Weller, 2006, p. 241). Apesar de adequada aos nossos objetivos, sabemos que esta não é uma técnica perfeita, nem tal atributo poderá/deverá ser concedido a nenhuma outra. Sobre as desvantagens desta técnica, Geoffrion (2003) afirma que: dificilmente os seus resultados poderão ser extrapolados; o animador

pode involuntariamente influenciar opiniões; apesar de espontâneo, o grupo de discussão é sempre um meio artificial (pp. 322-323).

Todas as técnicas de investigação/intervenção são importantes e necessárias, devendo funcionar enquanto processos interligados, que se complementam e retroalimentam, permitindo assim a triangulação de dados. Individualmente, cada técnica transporta um certo grau de subjetividade, fruto da complexidade que deriva da observação e registo dos fenómenos sociais. A redução desta subjetividade é, desta forma, uma preocupação transversal a toda e qualquer investigação de cariz social, e o investigador não deve descurar o cruzamento de dados no sentido de a diminuir, facto que poderia comprometer a validade do trabalho final.

Para este projeto planificamos uma intervenção baseada em técnicas que promovessem as relações pessoais, a valorização das perspetivas individuais e a partilha de experiências. Longe de usar práticas diretivas que tentassem inculcar algo, foram necessárias abordagens de proximidade na tentativa de construir pontes entre diferentes saberes, gerações, culturas, interesses, etc. Especialmente com esta técnica de participação ativa (grupo de discussão), introduzida de forma inovadora no âmbito da educação de adultos (Aires, 2011, p. 40), e que revela ganhos emocionais e cognitivos no trabalho com idosos (Lima, 2006, p. 24), promovemos estratégias de Animação Sociocultural baseadas em leituras, espaços de diálogo e reflexão, momentos de fruição cultural, e outras interações que visaram promover a finalidade deste projeto.

4.3. Recursos mobilizados e limitações do processo

Recursos mobilizados

Qualquer projeto de intervenção social carece de um conjunto de condições para que se possa desenvolver, recursos que devem ser inicialmente previstos e a provisionados para a sua boa prossecução. Estas condições são assim os recursos necessários e que importa mobilizar para que o público-alvo se possa envolver, para que o investigador possa intervir (e o interventor investigar), para que os objetivos se concretizem e, ainda, para que a instituição que “patrocina” o projeto se sinta valorizada, com a sua problemática resolvida ou intervencionada. Desta forma, os recursos usados neste projeto foram os seguintes:

a) **Recursos humanos** (pessoas envolvidas na construção e dinamização do projeto).

O grupo de adultos envolvidos no projeto, o estagiário (mestrando), o seu acompanhante na instituição (Dr. Domingos Alves), uma convidada (Dra. Ariana Almendra) e os funcionários da JFSV;

b) **Recursos materiais** (dispositivos e tecnologia usada no desenvolvimento do projeto).

O acervo da Biblioteca Dr. Domingos Alves, um computador portátil, colunas de som, acesso *wireless* à internet, um projetor de vídeo, uma impressora/fotocopiadora e diverso material e mobiliário de escritório;

c) **Recursos espaciais** (espaços físicos onde ocorreram as atividades do projeto).

A Biblioteca Dr. Domingos Alves e sala de formação do Centro Cívico de S. Vicente.

Limitações do processo

Este processo ficou marcado por uma dificuldade que se constituiu na principal limitação de todo o projeto. Pelos motivos que já referimos, este projeto iniciou com um número reduzido de participantes, número esse que, a meio da intervenção, começou a ficar ainda mais reduzido. A desistência de duas pessoas, uma por motivos de saúde e outra por ter conseguido arranjar emprego, reduziu o grupo de trabalho, com repercussões nas atividades desenvolvidas. Regra geral, todas as atividades desenvolvidas só teriam a ganhar se o grupo de trabalho fosse um pouco maior, mas algumas das atividades planeadas ficaram por realizar, por manifesta falta de participantes, como, por exemplo, a atividade “Prós e Contras”.

Outra das limitações sentidas impediu a concretização de um dos objetivos gerais deste projeto. Apesar da dificuldade em agendar visitas culturais ter condicionado parte do nosso trabalho, entendemos que esta dificuldade terá permitido aprofundar outras dimensões do mesmo, na exploração de um maior número de temas e no convite à reflexão escrita fora do tempo das atividades.

5. DESCRIÇÃO, DISCUSSÃO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO

O estágio que desenvolvemos na JFSV decorreu entre os meses de outubro de 2014 e junho de 2015. Durante este tempo a nossa atividade foi repartida em diversas etapas (integração, planificação, diagnóstico, implementação, etc.), fases que tiveram que ser cumpridas para perseguir os objetivos do projeto, mas cuja execução foi também importante para dar consistência e validade ao processo de investigação/intervenção.

Deste modo, começando pela nossa integração na instituição, a etapa mais inicial, partimos para a descoberta da problemática a intervir. Depois de idealizar e planificar toda a intervenção a realizar, foi necessário constituir um público-alvo e fazer o diagnóstico das suas necessidades e interesses. Seguidamente veio a fase mais longa, que foi a da implementação das diversas atividades programadas. Por fim o tempo reservado à redação do respetivo relatório de estágio. Acrescentar ainda que houve um processo que acompanhou todo o projeto, de uma forma transversal, mas sobre a avaliação falaremos no momento oportuno. Para já, passaremos a descrever as atividades desenvolvidas na fase da implementação deste trabalho.

5.1. Descrição das atividades de estágio

As atividades desenvolvidas pelos projetos de intervenção comunitária são os seus elementos mais importantes, uma vez que correspondem às formas de interagir diretamente com a problemática a intervir, uma interação que deve ser fruto de uma planificação cuidada e projetada para permitir atingir os objetivos assumidos. Para que surtam determinado efeito, as consequências destas atividades devem ser constantemente monitorizadas através de processos de avaliação contínua. Daqui resulta, normalmente, a necessidade de se reformularem ações, processo que pode exigir, naturalmente, a modificação, eliminação ou criação de novas atividades.

Indo ao encontro dos objetivos gerais e específicos inicialmente planificados, propusemos um conjunto de atividades diversificadas que agrupamos em três oficinas: *Tempo ao Texto*, *Conversas Soltas* e *Fórum Cultural*. A definição de oficinas apresenta diversas vantagens na organização deste projeto de estágio, para além de ser mais congruente com a metodologia de Investigação-Ação proposta, onde a ação deriva da investigação e esta se implica naquela. Desde logo, porque as oficinas permitem criar um sistema dinâmico, facilmente ajustável a diferentes condicionalismos, como sejam a especificidade do público-alvo, o diagnóstico das suas necessidades e interesses, as dinâmicas geradas na (e pela) participação, ou a evolução do contexto social.

Bem fundamentada quanto aos seus propósitos e âmbito de atuação, cada oficina surgiu com um conjunto de atividades pré-definidas, que poderiam ser desenvolvidas ou servir apenas de referencial para a ação, porque, como referido, com o desenrolar do projeto, principalmente em função da avaliação contínua, poderia ser necessário desenvolver novas atividades ou reformular as existentes. A flexibilidade que contempla a possibilidade de ocorrer um certo hibridismo entre atividades, a exemplo da nossa atividade *Videograma*, não descaracteriza, mesmo assim, uma intervenção centrada em oficinas, eixos de intervenção que se baseiam, grosso modo, nos textos, no diálogo e na vivência cultural. Uma descrição mais pormenorizada de cada oficina, nomeadamente nas atividades que contempla, pode ser encontrada na secção de apêndices deste plano de atividades (Apêndice I).

Antes de explicar de que forma é que estas oficinas e atividades se sucederam, atentemos ao seguinte raciocínio. O estudo de Benavente et al. (1996, p. 164) revela que o desejo de melhorar as competências de leitura, escrita e cálculo é menor nos níveis de literacia mais baixos, ou seja, e dito de outra forma, que a valorização destas competências é maior nos níveis mais elevados. Assim, preterindo as atividades de leitura/escrita em detrimento das de debate/discussão, conforme indicado nas respostas ao 1º questionário (Apêndice III), este público-alvo sinalizou os níveis de literacia predominantes, com repercussões diretas na sua predisposição para se envolver naquelas atividades. Este argumento justificou a necessidade de intercalar oficinas e atividades, num cuidadoso doseamento que não desmotivasse nem criasse desinteresse, mas que permitisse realizar a difícil tarefa de conciliar os objetivos do projeto com as vontades expressas, tendo em conta os níveis de literacia subjacentes.

Tendo sido inicialmente planeadas, nem todas as atividades descritas nestas oficinas foram implementadas, e algumas que não constavam desta planificação tiveram que ser criadas. Seguidamente descreveremos, por ordem cronológica em que sucederam, as atividades realmente desenvolvidas.

NOME: *Braga por um Canudo*

ATIVIDADE: **Opinião**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Análise da bem conhecida crónica presente na última página do jornal regional “Diário do Minho”, intitulada “Braga por um canudo”. Esta crónica é um espaço de crítica social normalmente associada à denúncia de situações que, de alguma forma, deterioram a vivência arquitetónica, paisagística, etc. Além da pertinência deste espaço informativo, tendo em conta a proliferação de novos meios de intervenção social como as redes sociais, analisaram-se também o tipo de linguagem utilizada e os objetivos que o autor pretende alcançar. No final fez-se uma comparação entre as diferentes estratégias apresentadas, por este jornal e pelo seu concorrente mais direto (Correio do Minho).

NOME: *El Empleo*

ATIVIDADE: **Videograma**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Visualização de um pequeno vídeo sobre o tema do emprego. O assunto que, provavelmente, mais impacto tem na vida das pessoas foi trabalhado através de um vídeo que retrata um mundo de subserviência, onde todos existem para servir os outros, e onde a comunicação verbal é inexistente. Um mundo sem expressões faciais nem sentimentos, onde a resignação acaba por ser o motor de uma sociedade estranha, mas ao mesmo tempo familiar. A partir deste momento gerou-se um aceso debate à volta da ironia deste vídeo, e também sobre os pontos em comum com a realidade concreta.

NOME: *Querido Portugal*

ATIVIDADE: **Opinião**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Análise de um texto retirado da crónica semanal que o humorista Ricardo Araújo Pereira tem na revista "Visão". O título "Querido Portugal" (25-9-2014) assume a forma de uma carta dirigida a Portugal, onde, através de uma escrita mordaz e bem-humorada, o autor faz um retrato de Portugal e dos portugueses, centrado nos temas da comida, da língua e do clima. O texto que fez a delícia de todo o grupo levantou um interessante debate sobre o "xico-espertismo" que caracteriza, de uma maneira geral, os portugueses, sobre as vantagens/desvantagens do acordo ortográfico, e sobre a forma como o clima afeta a personalidade e o carácter das pessoas, na assunção de que vivemos tempos de conturbadas alterações climáticas.

NOME: *Análise de Foto*

ATIVIDADE: **Novo Olhar**

OFICINA: **Tempo ao Texto**

Através da projeção de uma fotografia a preto e branco, onde um homem e uma mulher aparecem sentados num banco de rua, cada um em sua extremidade desse mesmo banco, ele observando-a a ler um livro, solicitamos a escrita de uma breve história onde a cena retratada pudesse fazer parte de uma história mais ampla. Depois de cada um ter lido a história que criou procurou-se refletir sobre pontos comuns e divergentes. No final construiu-se uma história comum, pela junção dos elementos mais interessantes que cada elemento aportou.

NOME: *O Poder da Comunicação*

ATIVIDADE: **Videograma**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Visualização de uma conferência TED⁵. Para o efeito servimo-nos de uma TEDxAveiro, de 21/08/2012, protagonizada pela jornalista e professora Laurinda Alves. Abordando o "Poder da comunicação neste século" a autora levanta, entre outras, duas grandes ideias: que a capacidade de comunicação é uma competência que pode ser desenvolvida, quando não está presente como dom; e que o país ficaria a ganhar se implementasse um Plano Nacional de Comunicação, à semelhança do Plano Nacional de Leitura. A transversalidade do tema permitiu a apresentação de inúmeros exemplos pessoais, assim como de outras dimensões da comunicação (comunicação não verbal, o uso e abuso de estrangeirismos, vocabulário hermético da justiça, etc.).

NOME: *De Paróquia a Freguesia*

ATIVIDADE: **Cultura Impressa**

OFICINA: **Fórum Cultural**

Análise da obra "S. Vicente: de paróquia a freguesia", de Ariana Almendra. A autora é uma vicentina de nascença, professora de História, membro da Assembleia de Freguesia de S. Vicente (1º Secretário), e com um percurso que passa também por trabalho de investigação junto da Irmandade de S. Vicente. Com a oferta do livro na atividade anterior foi pedido às pessoas que o lessem para poderem questionar a autora sobre o conteúdo do mesmo ou sobre questões relativas ao processo de escrita. Explicando a obra, capítulo a capítulo, a Dra. Ariana Almendra conseguiu informar e cativar as pessoas para as especificidades da

⁵ As conferências TED (Technology, Entertainment, Design) surgiram nos Estados Unidos com a finalidade de permitir disseminar ideias. Têm sido localmente adaptadas em vários países com a nomenclatura TEDx. Mais informações em www.ted.com.

freguesia de S. Vicente, para factos desconhecidos sobre a sua igreja matriz, para pormenores associados a algumas tradições locais, etc.

NOME: *Syrisa/Charlie Hebdo*

ATIVIDADE: **Mais Atual**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Discussão de assuntos da atualidade internacional que, pela sua importância e implicações no contexto nacional, se impuseram naturalmente na agenda deste projeto. O primeiro tema fora introduzido uma semana antes desta sessão, através do envio por correio eletrónico, para todos os elementos do grupo, de um boletim informativo sobre a situação política na Grécia. O documento referia-se à situação inédita naquele país, onde recentes sondagens davam uma enorme vantagem para um partido cuja ideologia o coloca em rota de colisão com as diretivas europeias. O *email* pedia aos elementos que se inteirassem desta situação no sentido de a debater em grupo. O segundo tema impôs-se pela força das circunstâncias, na medida em esta sessão ocorreu 2 dias após o atentado terrorista em França, na redação do periódico “Charlie Hebdo”. Esta sessão acabou por ser um momento bastante preenchido, tendo sido notória a falta de tempo para aprofundar devidamente os dois temas.

NOME: *Consumismo & Capitalismo*

ATIVIDADE: **Videograma**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Visualização de um vídeo intitulado “Consumismo & Capitalismo”. Trata-se de um pequeno documentário que retrata a dura realidade da criação de animais para consumo humano, aliada à insaciável necessidade que o ser humano tem de satisfazer as suas necessidades, das mais básicas como a alimentação a outras de natureza mais supérflua. Ainda no rescaldo da época do ano mais consumista, e em plena temporada de saldos, intencionou-se um debate sobre um tema complexo, muitas vezes camuflado pelo poder da publicidade e dos media, mas que cuja consciencialização e reflexão se apresentam como imperativos das sociedades modernas.

NOME: *Tenório*

ATIVIDADE: **Análise Literária**

OFICINA: **Tempo ao Texto**

Atividade baseada na análise de reflexões escritas a partir da obra literária “Bichos”, mais concretamente do conto “Tenório”. Este texto foi entregue, por ocasião da comemoração dos 20 anos da morte do poeta Miguel Torga (17/01/2015), com a sugestão de escrita de uma pequena reflexão alusiva ao conteúdo deste conto, ou às impressões por ele suscitadas. Esta atividade possibilitou um trabalho diferente do habitual, numa maior envolvimento com os processos de leitura e escrita. A ideia de aproveitar esta ocasião surgiu naturalmente da atividade dinamizada pela JFSV, tendo a escolha do conto sido proposta pelo nosso acompanhante, profundo conhecedor e admirador da obra de Miguel Torga. A sessão começou com a leitura individual de cada contribuição, e posterior discussão sobre os diversos pontos de vista apresentados. No final, uma apresentação (PowerPoint) condensou as ideias mais óbvias apresentadas pelo conto, sugerindo também novas vias de entendimento.

NOME: *Holocausto Nazi*

ATIVIDADE: **Opinião**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Aproveitando a efeméride do 70º aniversário da libertação do campo de concentração de Auschwitz (27/01/2015), desenvolvemos uma atividade com o propósito de ajudar a refletir sobre o tema do holocausto. Para o efeito usamos um texto disponível *online*, supostamente de um escritor espanhol chamado Sebastián Vilar Rodríguez (2008), que, para além de refletir sobre o papel e importância dos judeus no mundo, faz uma comparação com o papel assumido atualmente pelos muçulmanos (radicais). Este foi um momento para recordar a histórica página negra que, por tudo o que representou em termos de possibilidades e limites para a humanidade, deve para sempre ser evocada.

NOME: *Boggie: Nouveau Parfum*

ATIVIDADE: **Videograma**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Visualização de um pequeno vídeo sobre os ditames da estética no universo feminino, onde a manipulação da imagem através de ferramentas informáticas cria uma sociedade que vive de aparências, instigando a busca de um ideal que é, por vezes, impossível de alcançar. O tema surge na confluência de um “Tenório” vaidoso e vistoso, com a questão dos estereótipos e da segregação trazidos pelo tema do Holocausto. Num grupo maioritariamente feminino foi interessante ver as questões levantadas pelos diferentes géneros, tendo em conta que a dinastia da moda feminina é quase sempre ditada pelo universo masculino. Em jeito de conclusão assinalou-se que uma certa preocupação estética com o corpo é saudável e necessária, sendo, no entanto, ténue a linha que separa o desejável do obsessivo.

NOME: *Mitos Urbanos*

ATIVIDADE: **Tertúlia**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Desenvolvimento de uma atividade que não se restringiu a nenhum tema em particular, antes permitindo que diversos assuntos fluíssem e se encadeassem livremente. Dos vários temas abordados nesta tertúlia, recordamos a nossa admiração quando vimos serem debatidos abertamente temas relacionados com religião. E isto porque o diagnóstico de necessidades apontava a religião como sendo um tema sem interesse para todos os membros, sem exceção. No fundo, sentimos que as pessoas, não querendo ir ao encontro deste tema, não se importam de ser interpeladas por ele. A sessão terminou com uma interessante incursão pelo universo das histórias estranhas, bizarras ou simplesmente exageradas, ou ainda, como decidimos apelidá-las, pelo universo dos “Mitos Urbanos”.

NOME: *Nichos*

ATIVIDADE: **Cultura Impressa**

OFICINA: **Fórum Cultural**

Sob o pretexto da I Semana Cultural Convergências Portugal-Galiza (23-28/02/2015), evento em cuja organização a JFSV esteve envolvida, propusemos a exploração do tema do Património Cultural. O roteiro desta atividade começou com as definições propostas pela UNESCO, pela distinção entre Património Cultural Material e Imaterial, pelo conhecimento do património que Portugal já viu reconhecido pela UNESCO, e pela divulgação do trabalho desenvolvido pela associação bracarense ASPA (Associação para a Defesa, Estudo e Divulgação do Património Cultural e Natural). No final cada elemento do grupo recebeu uma cópia impressa do trabalho que o nosso acompanhante publicou no Diário do Minho (6/08/2014), trabalho intitulado "'ALMINHAS', NICHOS e CRUZEIROS de S.VICENTE - BRAGA", no qual o autor procurou “destapar o ‘baú’ das recordações e avivar, ainda que de modo simples e singelo, a memória de um legado histórico/religioso que é pertença de todos nós”.

NOME: *Voluntariado*

ATIVIDADE: **Tertúlia**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Momento descontraído que permitiu a incursão pelos mais variados. Dos vários assuntos abordados nesta tertúlia destacamos a temática do voluntariado, na forma como diferentes projetos de cariz humanitário poderão estar a ser usados para fins menos recomendáveis, como sejam a promoção pessoal ou a angariação de mão-de-obra “fácil” por parte de muitas instituições e organizações.

NOME: *Empreendedorismo*

ATIVIDADE: **Videograma**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Visualização de um vídeo sobre o tema do empreendedorismo, onde um bem conhecido divulgador nortenho (Miguel Gonçalves), sob a capa de um discurso cativante, apela à capacidade (e necessidade) de assumirmos as rédeas do nosso destino, de sermos empresários de nós próprios, e de nos encararmos como um produto no momento que em nos tentarmos “vender” a possíveis empregadores. Embora este empreendedor sido notícia há já alguns anos, quando surgiu num bem conhecido programa televisivo, tendo sido depois convidado por um ex-ministro do atual governo para liderar um projeto virado para a juventude,

a opinião do grupo é a de que este discurso se esvaziou de sentido na atualidade. Uma das opiniões partilhadas pela maioria dos elementos, e a que mais nos intrigou, foi a de que o empreendedorismo seria um discurso virado apenas para os jovens, pelo que não faria sentido ser empreendedor a partir de uma certa idade.

NOME: *Despertador*

ATIVIDADE: **Videograma**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Visualização de uma das intervenções na conferência “Presente no Futuro – Os Portugueses em 2030”, organizada pela Fundação Francisco Manuel dos Santos em setembro de 2012, fundação presidida, na época, pelo sociólogo António Barreto. Este evento consistiu num encontro de reflexão sobre o futuro de Portugal, onde diferentes visões patrocinavam a ideia de que essa realidade se deve preparar no presente. Um dos oradores que participou nesse evento foi José Pedro Cobra, advogado e humorista, e que também abraça causas nobres. Para além de ser um exercício de comunicação exemplar, a sua intervenção primou pela riqueza do conteúdo apresentado, na desconstrução do pensamento “anestesiado” que caracteriza a sociedade portuguesa. “Despertador” é o título de uma intervenção que se traduz, afinal, num desafio de consciência para a necessidade de pararmos para pensar no que queremos, enquanto sociedade e país. Após a visualização do vídeo deu-se início à discussão dos temas levantados por este orador, nomeadamente quanto à ação de despertar ser um processo de sofrimento (dor), pelo facto do individualismo se ter sobreposto ao coletivo, da nossa tendência para “encarneirar”, etc. Contudo, a mais interessante mensagem da intervenção, sobre a necessidade de acedermos a informação séria e ética, e sobre consequências ou responsabilização, foi também a que maior impacto teve no grupo, na medida em que permitiu relacioná-la com diferentes contextos, do mundo do trabalho à política, passando também pela esfera doméstica.

NOME: *Análise de Foto*

ATIVIDADE: **Novo Olhar**

OFICINA: **Tempo ao Texto**

Análise de um instantâneo do fotógrafo Rui Palha, especialista em capturar momentos únicos que as ruas fazem acontecer. À semelhança do que tínhamos sido solicitado anteriormente, foi também pedido ao grupo para contemplar uma fotografia por alguns minutos e depois descrever algo por escrito, como a (simples) descrição do observado, a descrição das emoções suscitadas, ou então uma forma de narrativa possível/provável. O momento mais interessante e aguardado desta atividade é o confronto final das diferentes visões produzidas, onde as pessoas comparam, não a qualidade literária evidenciada pelos outros elementos, mas a criatividade e perspicácia demonstradas, e de que forma é que os diferentes pontos de vista se assemelham ou diferenciam.

A fotografia mostrava, numa qualquer viela, três seres vivos sem qualquer relação direta aparente. Um gato, um homem e um pombo foram assim os protagonistas de diferentes leituras, umas mais descritivas e outras a abordarem a relação entre estes personagens. Esta atividade foi escolhida por dois motivos. Primeiro, porque surge em segundo lugar na lista das atividades preferidas, logo após a atividade “Videograma”. Depois, porque é uma das atividades onde mais rapidamente as pessoas se entregam à reflexão escrita. O esforço de participação e os trabalhos produzidos justificam plenamente esta opção, apesar da simplicidade e reduzida dimensão da generalidade dos textos escritos.

NOME: *Cidadãos*

ATIVIDADE: **Videograma**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Na semana em que decorria a inédita greve de 10 dias levada a cabo pelos pilotos da TAP, e quando estava ainda bem presente uma tentativa política para condicionar a liberdade de imprensa, fomos levados a refletir sobre os diferentes direitos que nos assistem nas sociedades democráticas, e no caminho que foi necessário percorrer para que agora os consideremos como nossos por direito. A reflexão e pesquisa sobre

a melhor forma de abordar este assunto, dentro do formato da atividade “Videograma”, levou-nos ao encontro do documentário produzido para a RTP no ano de 2007, intitulado “Portugal, um retrato social”. Usando o 5º episódio como mote para o início desta sessão, episódio que se inicia retratando a conquista da cidadania plena que o direito político do voto eleitoral permitiu, nomeadamente para a população feminina, procurou-se abordar a problemática dos direitos que as mulheres lentamente conseguiram conquistar.

A impossibilidade de assistir à totalidade do 5º episódio da série com autoria do sociólogo António Barreto, por manifesta falta de tempo, levou-nos a selecionar (apenas) algumas das passagens mais interessantes, momentos que refletiam diferentes opiniões e visões sobre a temática escolhida. Pelo facto de este ser um documentário riquíssimo em termos de entrevistas de época e gravações vídeo retiradas do acervo histórico da RTP, foi interessante ver o impacto que estes trechos tiveram nos elementos do grupo, refletido num dos mais participativos debates suscitados neste Clube de Leitura. Em jeito de conclusão, ficou a ideia de que as mulheres ainda não conseguiram conquistar todo o respeito e direitos que lhes é devido, e que problemáticas como a da violência doméstica, tema muito atual na sociedade portuguesa, confirmam que haverá ainda um longo caminho a percorrer até que tal venha a suceder.

NOME: *Ratolândia*

ATIVIDADE: **Videograma**

OFICINA: **Conversas Soltas**

Numa das últimas atividades desenvolvidas para este projeto decidimos abordar um dos assuntos preferidos do grupo, apontado no diagnóstico de necessidades e interesses aferido pelo questionário nº1 (Apêndice III), o tema “Política”. Esta decisão só se justifica na medida na medida em que o grupo já se conhece suficientemente bem, existindo suficiente abertura e ponderação para que ninguém se sinta constrangido ou melindrado. Este é também um assunto que recorrentemente transborda de outras sessões, nomeadamente aquando da discussão do caso “Syriza”, no contraponto com o novo contexto que o partido (movimento!) “Podemos” trouxe para a vizinha Espanha, e à medida que nos aproximamos de diferentes eleições no contexto nacional.

A procura por uma epígrafe interessante desembocou numa animação intitulada “Mouseland” (em português algo como “Ratolândia”). Trata-se de uma fábula contada por Tommy Douglas em 1944, no contexto político de um Canadá regido por uma alternância política entre liberais e conservadores. Com uma atualidade política acutilante, esta pequena história serviu de mote para discutir, principalmente, o contexto político nacional. A pertinência de se abordar o tema da política, com o auxílio de uma fábula desta natureza, não está na capacidade de mudar tendências ou opções políticas, mas na possibilidade de refletir sobre as regras que regem a vivência democrática, valorizando e potenciando uma participação cívica consciente e informada.

NOME: *Pachancho*

ATIVIDADE: **Videograma**

OFICINA: **Conversas Soltas**

A última atividade deste projeto inspirou-se na homenagem prestada pela JFSV a António Peixoto “Pachancho”, inicialmente na festa de comemoração do 81º aniversário desta freguesia (6/12/2014), e posteriormente com a inauguração da praça com mesmo nome (9/04/2015). A importância e desenvolvimento que este industrial bracarense trouxe para a freguesia de S. Vicente e para a cidade de Braga, quando em 1947 inaugurou a sua famosa fábrica de pistões (Fábrica Pachancho), ainda hoje são memória de tempos de áureos, sinónimos de prosperidade e desenvolvimento.

Para apresentar este tema ao grupo de trabalho apresentamos o documentário produzido pela RTP (Rádio Televisão Portuguesa) sobre este complexo industrial (Sinfonia Metálica), arquivo histórico disponibilizado pelo *site* da empresa⁶. A visualização deste vídeo representou um misto de emoções, da admiração pelo

⁶ www.pachancho.pt

desenvolvimento tecnológico da época, à perplexidade perante as condições de higiene e segurança no trabalho existentes.

Assim, a discussão do grupo centrou-se nesse passado distante, um tempo em que os empresários eram verdadeiros patrões, que sabiam os nomes dos seus empregados e os tratavam com respeito e consideração. Era também um tempo em que as empresas eram verdadeiras comunidades familiares, e os empregados sentiam orgulho e brio no trabalho que executavam. Mas a discussão abordou também a existência de um presente, não com empregados mas com colaboradores, um tempo em que os patrões têm que ser boémios, preocupados, agora, não com a “vida social” das suas empresas e de quem lá trabalha, mas em ter uma vida social deslumbrante.

Para concluir, penso que podemos sintetizar, das emoções expressas e dos comentários tecidos nesta atividade, que a Fábrica Pachancho faz parte de uma certa narrativa identitária de Braga e de S. Vicente, e que esta memória se projeta no futuro: saudades de um passado (industrial) que já não é o nosso, e de um futuro industrializado com que nos possamos identificar.

As atividades que ocorreram ao longo da fase de implementação deste projeto, cumprindo uma planificação inicial que procurava intercalar e diversificar diferentes abordagens de intervenção, aparecem resumidas no quadro do Apêndice II. Neste quadro constam também as atividades previstas e não desenvolvidas (anuladas), bem como aquelas que não tendo sido previstas foram implementadas (acrescentadas). Sobre umas e outras, das razões que as impeliram aos constrangimentos que sofreram, trataremos a seguir.

Todas as oficinas tiveram atividades que não se desenvolveram (Apêndice II, atividades riscadas), sendo diferentes as razões para essa impossibilidade. Assim, os motivos que impediram que 3 atividades (*Palavas, Histórias de Vida e Conta um Conto*) da oficina *Tempo ao Texto* não se realizassem, prendem-se com a constatação dos hábitos de escrita do público-alvo que, sendo praticamente inexistentes ou insignificantes, obrigaram a condicionar a frequência das atividades desta oficina. Na oficina *Conversas Soltas*, a atividade *Prós e Contras* não se realizou porque o grupo de trabalho era reduzido, e esta atividade necessitava de um número mais elevado de participantes para que se gerasse a dinâmica exposta nos seus pressupostos (Apêndice I). A oficina *Fórum Cultural* contemplava uma atividade (*Visita Guiada*) que implicava deslocações para fora do contexto normal deste projeto (condições de âmbito temporal e espacial) e, naturalmente, um agendamento que se mostrou impossível de concretizar.

Por outro lado, a oficina *Tempo ao Texto* “ganhou” duas novas atividades, *Análise Literária* e *Escrita Criativa*, (Apêndice II, atividades a negrito). Estas novas atividades, que não foram equacionadas na fase de planificação deste projeto, surgiram do natural desenvolvimento do mesmo, e das atividades em que a JFSV se foi envolvendo. Desta feita, a comemoração do aniversário da morte de Miguel Torga semeou a ideia de envolver o grupo com o trabalho deste poeta, o que culminou na

atividade *Análise Literária*, e do trabalho de reflexão sobre o esforço de escrita do grupo, assim como da comparação entre os diferentes trabalhos produzidos, resultou a criação de um *blog*, e a consequente inauguração da atividade *Escrita Criativa*.

A ideia desta atividade surgiu quando foi abordada a possibilidade de se reunirem os trabalhos escritos pelo grupo num suporte que permitisse facilmente posteriores leituras. Desta feita, tivemos a ideia de criar um *blog*⁷ a partir dos trabalhos escritos sobre o conto “Tenório”, aproveitando também para mostrar e explicar o funcionamento desta plataforma. Apesar de ter sido uma ideia bem acolhida, foram levantados receios sobre a questão da confidencialidade dos trabalhos, e na forma como a exposição pública de reflexões poderia condicionar a genuinidade das mesmos e a participação de todos os elementos. Para contornar esta questão, decidimos em grupo que todos os trabalhos seriam publicados de forma anónima, não existindo também nenhuma referência à instituição que acolhe as atividades deste Clube de Leitura. Esta situação serviu perfeitamente os propósitos deste projeto que, a partir desta fase, começou a consciencializar para a pertinência da reflexão escrita, assumindo que leitura e escrita são processos complementares e indissociáveis. Ficou acordado que, periodicamente, seriam pedidos trabalhos escritos para alimentar este espaço, tendo ficado também aberta a possibilidade a participações espontâneas, dentro dos temas expostos em cada semana, naturalmente.

5.2. Discussão e avaliação dos resultados

Muito se poderia dizer sobre a dimensão da avaliação, das suas funções ou finalidades à forma como é implementada, e dos momentos em que acontece à objetividade dos seus resultados. Mas antes de avançar um pouco mais nestas considerações, importa lembrar que a investigação, principalmente aquela de natureza qualitativa, não procura explicar a causalidade linear dos fenómenos sociais que estuda, mas perceber as experiências e as representações envolvidas nos mesmos. Ou seja, e numa analogia de âmbito político-eleitoral, é a diferença entre querer saber qual a força política mais representada, o que implica realizar eleições e contar votos, e perceber porque é que as pessoas votam nos partidos em que votam.

Os processos de avaliação são parte integrante de qualquer projeto, assumindo especial relevância nos de intervenção social. Aqui, muito para além da simples função de aferição, a avaliação deve ser entendida como “o poder que o homem tem, no domínio prático, de pesar o curso das coisas e de orientar (...) as suas próprias acções e (...) os acontecimentos exteriores” (Hadji, 1994, p. 22), ou, numa perspetiva mais operatória, como um conjunto de serviços que pode prestar, tais como

⁷ <http://leiturasileitores.blogspot.pt/>

“Ajudar a fazer o ponto da situação, a manter uma linha de rumo, a formular hipóteses, a propor alternativas viáveis, a identificar os riscos potenciais, a pôr em prática as correções necessárias” (Castro-Almeida, Le Boterf & Nóvoa, 1993, p. 124). Para estes autores, esta forma de avaliação não procura julgar a ação, mas regular e conduzir as interações e comportamentos que esta comporta. Logo, deverá ser um processo contextualizado, à medida da situação a intervir, onde o conhecimento e o rigor, associados à criatividade e à inovação, promovem sucessivas aproximações aos objetivos definidos.

Sendo este o espírito da avaliação que preconizamos, não apenas como forma de aferir e monitorizar a ação mas também como forma de a alimentar e regular, ou, para Castro-Almeida, Le Boterf & Nóvoa (1993), um *sistema de ação*, desenvolvemos a nossa intervenção imbricada em processos de avaliação, tendo em vista os objetivos gerais propostos mas atendendo também às dinâmicas próprias, tanto do público-alvo envolvido como da instituição que nos acolheu, como ainda do contexto social onde nos inserimos. Isso implicou a leitura de indicadores que, apesar de reconhecermos limites na medição dos fenómenos sociais (Guerra, 2002, p. 177), e, já agora, dos literários, permitiram, ao longo de toda a intervenção, tomar as medidas consideradas mais apropriadas no sentido de intersectar a realidade observada com os objetivos propostos.

Avaliar os resultados da dinamização literária e cultural constituiu, porventura, a tarefa mais complexa deste projeto, especialmente a tentativa de verificar o desenvolvimento de competências de literacia. No trabalho de Benavente et al. (1996, p. 118), este esforço traduziu-se numa metodologia de avaliação baseada no grau de dificuldade de tarefas e no nível de aptidão demonstrado na sua resolução, tendo resultado numa tipologia constituída por 5 níveis (do nível 0 ao nível 4). Na impossibilidade de desenvolvermos um estudo dessa natureza e profundidade, partiremos de uma constatação que estes autores nos deixam sobre o processo de autoavaliação literária, a de que “as posições relativas em que se colocaram correspondem razoavelmente, em termos globais, aos seus níveis de competências efetivas” (p. 165). Ora, a existência de uma correlação entre os níveis de literacia reais e os autoavaliados abre uma possibilidade de avaliação mais simples, uma que partirá das perceções do público-alvo sobre os seus próprios níveis literários, e sobre a evolução dos mesmos.

Estando este projeto implementado sob os pressupostos da Investigação-Ação e da Animação Sociocultural, as questões da avaliação assumem uma importância fundamental na medida em que são a única forma de conhecermos e conduzirmos a investigação/intervenção, a cada passo, e de procedermos aos ajustamentos necessários nas abordagens usadas. Assim, e aludindo à tipologia

mais clássica (Guerra, 2002, p. 195), diríamos que implementamos o processo de avaliação em três momentos fundamentais: avaliação diagnóstica; avaliação de acompanhamento; e avaliação final. Para desenvolver cada momento em particular foi necessário reunir um conjunto de dados que, depois de devidamente tratados e ponderados, ajudaram a tomar as decisões mais adequadas à prossecução dos objetivos propostos. Sobre estes momentos e os instrumentos de recolha de dados que contemplaram trataremos a seguir.

A **avaliação diagnóstica** foi baseada em pesquisa documental sobre os temas centrais do projeto, em conversas informais com elementos-chave do contexto autárquico e vicentino, na entrevista concedida pela diretora da BLCS (Apêndice VIII) e no questionário submetido ao público-alvo desta intervenção (Apêndice III). Teve como principal função conhecer o contexto e a temática do projeto, as necessidades e os interesses do público-alvo, bem como perscrutar sobre as possibilidades e limites de um projeto desta natureza.

Para a **avaliação de acompanhamento** (formativa) submetemos questionários de autoavaliação, registamos notas de campo, analisamos alguns dos trabalhos escritos (expostos no *blog*), e participamos em conversas informais e observação participante com os agentes do projeto. O propósito deste momento foi o de perceber se os objetivos específicos estariam a ser atingidos, e quais os ajustes que, na intervenção, poderiam potenciar esses resultados.

Na **avaliação final** (sumativa) recorreremos a um inquérito de satisfação no sentido de perceber mudanças (implícitas e explícitas) que possam ter ocorrido. Este momento foi também construído pela triangulação com os dados da avaliação contínua, e com uma auscultação feita ao nosso acompanhante de estágio (Apêndice X), uma vez que a triangulação “Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Antes de iniciar a discussão de resultados vamos abordar um dos mais importantes instrumentos utilizados para avaliar e conduzir a nossa investigação/intervenção. Os inquéritos por questionário foram uma das formas que concebemos para compreender o impacto da nossa ação, quer pela avaliação das atividades desenvolvidas, quer pelo sentido atribuído às problemáticas abordadas, quer ainda pela auscultação de propostas no sentido de melhorar as práticas desenvolvidas. Ora, este projeto usou 4 questionários diferentes, idealizados para serem submetidos em momentos distintos, porque ao longo do processo de implementação houve necessidade de descobrir e compreender diferentes aspetos da nossa prática. Aproveitamos para relembrar que, por motivos que já tivemos oportunidade de explicar, os questionários não tiveram o mesmo número de respostas. Assim, enquanto os questionários nº1 e nº2 foram respondidos por 7 pessoas, os

questionários n°3 e n°4 tiveram apenas 5 respostas cada, pelo que a análise comparativa entre eles deve ter isso sempre em conta.

O 1º questionário (Apêndice III) serviu para caracterizar o público-alvo, e o sentido da informação que colheu já foi referenciado no ponto 2.3. Os restantes questionários (Apêndices IV, V e VI) foram estruturados por forma a apresentarem 3 grupos de questões: um primeiro grupo igual para todos, com questões gerais sobre a perceção do andamento do projeto; um segundo grupo também semelhante, diferenciando-se apenas nas atividades apresentadas à apreciação, visto que cada questionário procurava avaliar apenas um pequeno conjunto de atividades, aquelas desenvolvidas desde o momento avaliativo anterior; e um terceiro grupo que visou diferentes propósitos, conforme exposto na Tabela 3.

	Questionário N°2 (Q2) (Avaliação formativa)	Questionário N°3 (Q3) (Avaliação formativa)	Questionário N°4 (Q4) (Avaliação final)
1º Grupo	Avaliação geral sobre o desenvolvimento do projeto		
2º Grupo	Avaliação de atividades desenvolvidas		
3º Grupo	Reflexão sobre a integração no projeto	Reflexão sobre a atividade de escrita	Reflexão sobre a participação no projeto

Tabela 3 - Estrutura dos questionários n°2, n°3 e n°4

Explicado o processo de construção e estruturação destes importantes instrumentos de recolha de dados, os inquéritos por questionário, vamos então iniciar a discussão de resultados pela referência, de forma mais aprofundada, a cada um dos grupos mencionados na Tabela 3.

Assim, a avaliação sobre o desenvolvimento do projeto (1º grupo) pretendia perceber, de uma forma geral, qual o impacto das atividades desenvolvidas, da metodologia adotada e dos assuntos abordados. Seguidamente mostram-se gráficos explicativos da variação de cada um destes vetores, ao longo dos diferentes questionários, com as respostas estruturadas através de uma escala de *Likert* com 5 valores possíveis. Sobre cada um dos gráficos referidos teceremos comentários quanto aos aspetos que consideramos mais importantes.

A avaliação geral das atividades conclui que no primeiro e segundo momentos (Q2 e Q3) todos afirmam gostar *Sempre* das atividades desenvolvidas até então, mas a avaliação final (Q4) reflete uma ligeira diminuição dessa preferência, facto que se pode ficar a dever a um olhar mais global e crítico sobre todas as atividades desenvolvidas, ou então a algum descontentamento sobre o último leque de atividades apresentadas (Gráfico 13).

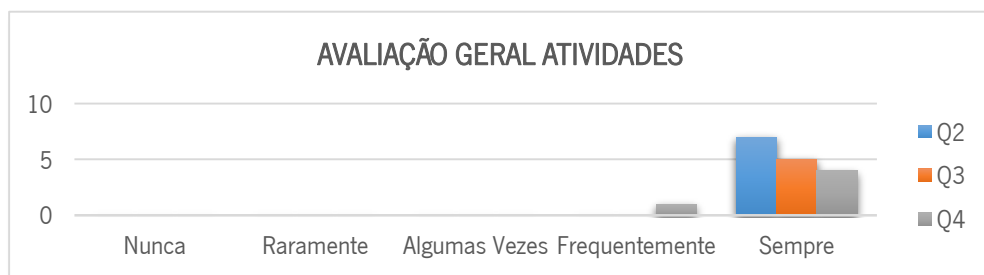


Gráfico 12 - Avaliação geral das atividades desenvolvidas

A avaliação geral da metodologia adotada permite concluir que a diversificação que procuramos implementar foi, regra geral, do agrado dos participantes, com exceção de um valor residual, em todos os questionários, que aponta para uma preferência frequente. Tal resultado é natural se atendermos ao facto de termos deliberadamente introduzido atividades fora do contexto da oralidade, ou seja, mais no âmbito da escrita (Gráfico 14).

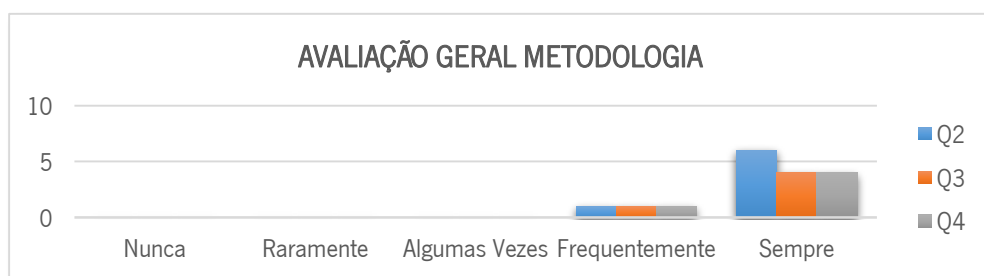


Gráfico 13 - Avaliação geral da metodologia adotada

Da avaliação geral dos assuntos abordados se conclui que, retirando o momento registado pelo 2º questionário (Q2), onde não há unanimidade no interesse pelos mesmos, nos momentos seguintes (Q3 e Q4) os assuntos apresentados foram *Sempre* do interesse geral das pessoas. Esta leitura pode dever-se a alguma estranheza no leque dos assuntos abordados nas primeiras atividades, facto que se pode ter diluído nos momentos seguintes (Gráfico 15).

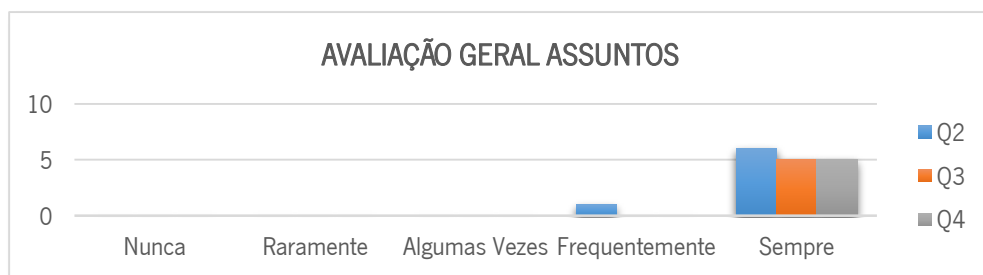


Gráfico 14 - Avaliação geral dos assuntos abordados

No seu 2º grupo, os questionários procuravam aferir das preferências sobre um determinado conjunto de atividades. Antes de analisarmos estes dados convém explicar como é que atividades realizadas (Apêndice II) se foram intercalando e com que frequência, explicando também um pouco mais sobre a dinâmica das oficinas em que se enquadraram.

Depois de termos decidido fazer a nossa intervenção através de oficinas, haveria que saber como doseá-las ao longo do tempo. Para tal, foi muito importante a informação recolhida através do 1º questionário (Apêndice III), nomeadamente sobre as atividades preferidas do público-alvo (Gráfico 12), tendo aqui ficado claro que as pessoas prefeririam atividades centradas na oralidade, em detrimento das de cariz cultural ou relacionadas com textos. Tendo em conta esta informação, e aquela recolhida pelo processo de avaliação de acompanhamento (formativa), desenvolvemos oficinas e atividades com a frequência registada no Gráfico 16. A análise deste gráfico permite perceber quais foram as oficinas e as atividades mais realizadas, respetivamente a vermelho e a azul. Assim, a oficina *Conversas Soltas* foi a mais predominante, com 15 atividades desenvolvidas, seguida da oficina *Tempo ao Texto*, com 4 atividades, e da *Fórum Cultural*, apenas com 2 atividades desenvolvidas. Uma análise mais detalhada às atividades mais desenvolvidas mostra que a atividade *Videograma* foi desenvolvida por 9 vezes, seguida da atividade *Opinião* com 3 ocorrências.

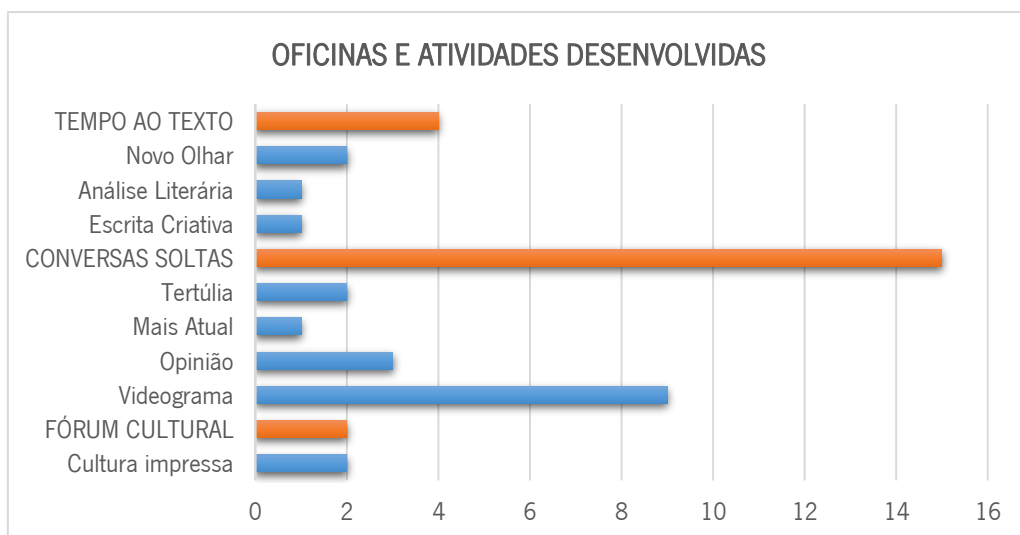


Gráfico 15 - Frequência das oficinas e atividades desenvolvidas

Depois do enquadramento sobre a dinâmica das oficinas e das atividades regressamos às leituras dos dados relativos ao 2º grupo dos questionários. Tendo em conta que as atividades apresentadas para apreciação em cada questionário deveriam ser seriadas com atribuição do número menor à de maior preferência, conforme explicado nos próprios questionários (Apêndices IV, V e VI), os gráficos resultantes exprimem as maiores preferências para as atividades com valores acumulados mais baixos, portanto, com barras menores. Para não sermos demasiadamente exaustivos trataremos apenas de assinalar apenas as atividades que reuniram os maiores consensos. Assim, o questionário nº2 identifica *O Poder da Comunicação* e *S. Vicente: de paróquia a Freguesia* como as atividades preferidas (Gráfico 17).

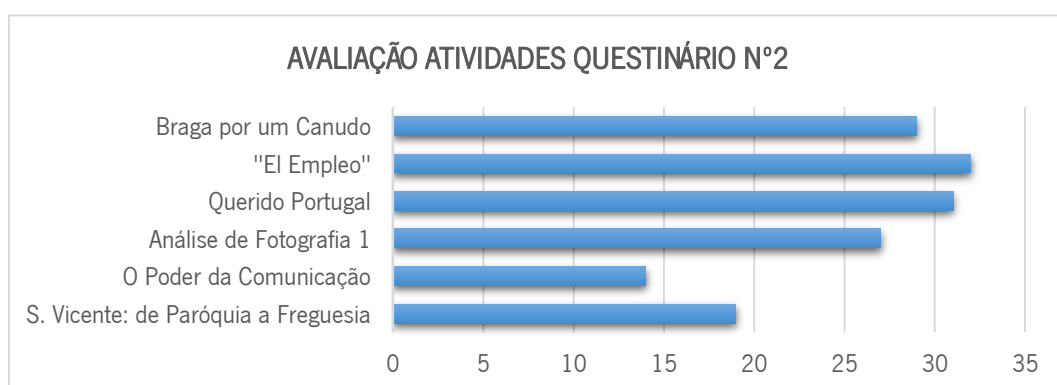


Gráfico 16 - Avaliação das atividades apresentadas no 2º questionário (Q2)

Já o questionário nº3 identifica *"Tenório"* e *Holocausto Nazi* como sendo as atividades que reuniram as maiores preferências (Gráfico 18).

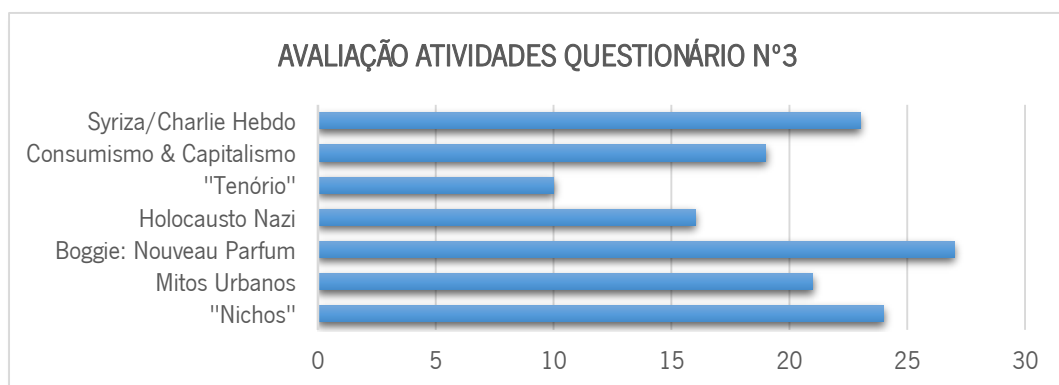


Gráfico 17 - Avaliação das atividades apresentadas no 3º questionário (Q3)

E o questionário nº4 identifica *Cidadãos* e *Pachancho* como as atividades que mais agradaram (Gráfico 19).

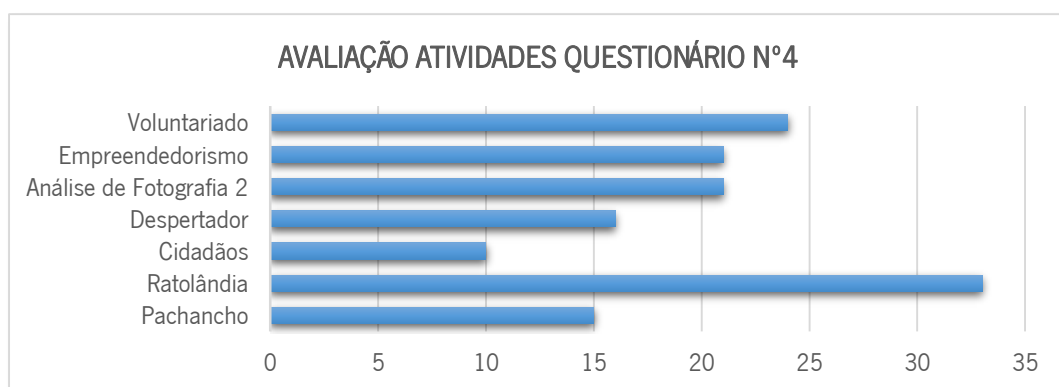


Gráfico 18 - Avaliação das atividades apresentadas no 4º questionário (Q4)

Na mesma linha de raciocínio, incluímos também algumas das mais interessantes razões apresentadas para justificar estas preferências (Tabela 4).

S. Vicente: de paróquia a Freguesia	Questionário Nº2
<p>"A razão principal prende-se com o conhecimento da génese da Freguesia de S. Vicente, e que foi uma atividade muito interessante e produtiva"</p> <p>"Gostei muito da forma como a Dra. Ariana expôs tudo sobre património da igreja e também sobre as histórias que nos foram transmitidas, foi uma mais valia na minha cultura geral"</p>	
O Poder da Comunicação	Questionário Nº2

<p>“Considero de extremo interesse a matéria desenvolvida e como foi desenvolvida”</p> <p>“O poder da comunicação é fundamental para que os povos evoluam em simultâneo, se é que é possível evoluir em simultâneo. Em suma: termos a noção daquilo que se passa à nossa volta dá-nos um poder de decisão muito mais amplo”</p>	
Holocausto Nazi	Questionário N°3
<p>“Todas as atrocidades contra a humanidade devem ser recordadas e mostradas a todas as gerações para que não se repitam e sejam condenadas”</p>	
“Tenório”	Questionário N°3
<p>“Escolhi o Tenório por nele ver bem retratado as aparências. Transferi tudo isto para os humanos. Levamo-nos muitas vezes pelas aparências e não pelas capacidades. Quando damos por isso já fomos enganados e já não há volta a dar”</p>	
Cidadãos	Questionário N°4
<p>“Atualmente vemos os direitos e a cidadania postos em causa, temos o exemplo dos governos que querem governar sem constituição, se não discutirmos, questionarmos, reivindicarmos, ficar alerta no fundo perdemos tudo, esta escolha é mais importante. Direitos e Cidadania = Dignidade = Justiça”</p>	
Pachancho	Questionário N°4
<p>“Gostei especialmente deste tema pelo seguinte. Sou de Braga e conhecia de nome a fábrica Pachancho mas apenas de nome, não sabia da sua grandiosidade nem o que lá se produzia, como é possível que os grandes responsáveis desta cidade não tivessem feito nada para que essa empresa pudesse permanecer e assim assegurar todos os postos de trabalho. Seria uma mais valia para esta linda cidade”</p>	

Tabela 4 - Justificações sobre as atividades preferidas

Conforme exposto na Tabela 3, o 3º grupo dos questionários foi usado com diferentes finalidades, consoante o momento em que esse questionário foi submetido. Desta forma, trataremos agora de sistematizar as opiniões colhidas no 3º grupo do 2º questionário (Tabela 5), que agrupamos segundo as principais ideias subjacentes (frases sublinhadas).

Reflexão sobre a integração no projeto	Questionário N°2
<p><u>Diversidade de temas e de abordagens:</u></p> <p>“A importância de participar neste clube de leitura está no despoletar interesse e opinião crítica quanto a assuntos, leituras, imagens que nos rodeiam e que fazem parte do dia a dia”</p> <p>“Tem sido muito gratificante porque promove a análise de diferentes temas que se encontravam esquecidos e desconhecidos”</p>	

Confronto (construtivo) de ideias:

“O facto de refletirmos sobre vários assuntos que preocupam todas as pessoas e os debatermos com opiniões diferentes só aumenta o nosso conhecimento”

“O convívio com diferentes pessoas e mentalidades é útil para aprendermos a ser tolerantes e compreensivos, mais humanos”

“Estou a gostar porque o clube de leitura é uma atividade feita com educação. Aqui as pessoas conversam mas não discutem de forma violenta”

Conhecimento e aprendizagem:

“Contribui para o nosso enriquecimento pessoal e coletivo”

“É sempre para mim muito importante pelo facto de ter muito para aprender. Fica sempre alguma coisa nova”

Tabela 5 - Reflexão sobre a integração no projeto

Da mesma forma, trataremos agora de sistematizar as opiniões colhidas pelo 3º grupo do 3º questionário. Também aqui procuramos agrupar as opiniões semelhantes (Tabela 6).

Reflexão sobre a atividade de escrita	Questionário N°3
<p><u>Dificuldade da expressão escrita:</u></p> <p>“Tenho muita dificuldade em transferir para o papel aquilo que quero dizer”</p> <p>“Para mim é difícil escrever porque tenho poucas habilitações literárias”</p> <p>“Às vezes começar a escrever sobre um tema é muito difícil, mas depois de refletir, vendo os temas de várias perspetivas começam a surgir as primeiras linhas”</p> <p><u>Noção do valor/poder da reflexão escrita:</u></p> <p>“Gosto porque ajuda ao meu sentido crítico, revelando o próprio modo de ver, de estar na sociedade”</p> <p><u>Olhar crítico sobre a produção escrita desenvolvida:</u></p> <p>“Algumas atividades podiam ser mais trabalhadas pelos intervenientes, é necessário motivar as pessoas para a escrita. Em geral gosto”</p>	

Tabela 6 - Reflexões sobre a atividade de escrita

Sobre a análise da atividade desenvolvida no *blog*, espaço criado para comportar reflexões mais elaboradas, servindo também como forma de incentivar para a atividade de escrita, ocupar-nos-emos seguidamente. Conforme referido anteriormente, pretendeu-se criar um espaço simples, descomprometido, onde as pessoas se sentissem seguras para se exprimirem, sem receios de comparações ou julgamentos. Eis alguns dos comentários tecidos sobre a existência de um espaço com estas características, questão submetida no 3º questionário. A existência de opiniões semelhantes foi também assinalada (Tabela 7).

Qual a importância de existir um espaço de reflexão pessoal como um Blog?
<p><u>Forma de conhecimento mútuo:</u></p> <p>“É muito bom podermos mostrar as nossas opiniões acerca de vários temas aos outros. Temas esses que são mais ou menos importantes para todos, e assim despertar nas pessoas o poder crítico e o poder de mudar, ou apenas mostrar o que pensamos, o que já é bom”</p> <p>“Apesar de ter poucos conhecimentos informáticos gostei muito de ver as minhas histórias expostas e de poder ler as histórias dos outros colegas”</p>
<p><u>“Vantagem” do anonimato:</u></p> <p>“A importância reside no facto de dar azo à liberdade de expressão, sem ser identificado...”</p> <p>“Foi bom poder escrever para o blog de forma anónima porque assim não ficamos receosos da nossa falta de experiência e das nossas limitações...”</p>
<p><u>Plataforma sem interesse:</u></p> <p>“Para mim tem pouca importância porque em termos informáticos tenho poucos conhecimentos”</p>

Tabela 7 - Reflexões sobre a existência do blog

Justificada que foi a razão para a criação deste espaço, bem como da nova atividade (*Escrita Criativa*), usamos alguns excertos dos textos aí reunidos na tentativa de exemplificar diversos aspetos relacionados com esta atividade. Longe de pretendermos fazer alguma forma de análise de conteúdo, técnica não inscrita neste projeto, a nossa intenção consiste apenas na vontade de mostrar a diversidade e a riqueza dos textos aí produzidos, próprios da heterogeneidade de um grupo composto por pessoas de diferentes géneros, faixas etárias, situações profissionais, níveis académicos, receios, ambições, etc. Desta feita, e seguindo o modelo de exposição que temos vindo a usar, criamos uma

tabela onde, para cada entrada no referido blog⁸, extraímos algumas das mais interessantes passagens sobre as contribuições aí existentes (Tabela 8). São pequenos excertos que servem apenas para ilustrar a imaginação, a cultura, o conhecimento e a capacidade de escrita de pessoas sem hábitos de escrita consistentes, mas que, mesmo assim, são capazes de nos surpreender com as suas reflexões.

<p>Tenório</p> <p>Os textos escritos sobre este conto revelam diferentes leituras e posicionamentos perante a história contada, sobre as lições de vida que comporta e sobre o universo que suscita.</p> <p><u>Das passagens mais descritivas:</u></p> <p>“O conto relata uma pequena história de um galo que, quer pelo seu aspeto físico (alto, robusto, com uma crista vistosa e as suas lindas penas), quer pelo aspeto psíquico, ou seja, pelo seu carácter de liderança e virilidade que se destaca e que se impõe mediante o seu cacarejar, demonstra poder e força mas este poder é provisório já que, com o seu envelhecimento, rapidamente é substituído pelo "novo frango", por sinal, seu filho”</p> <p>“Tenório nasceu forte, bonito e com grande porte. Isso valeu-lhe para ser tratado de maneira diferente. Dominava todo o galinheiro. Ao contrário dos irmãos, eram feios e fraquinhos, isso fazia toda a diferença. O tenório teve uma vida regalada e muito longa, mas todos tiveram o mesmo fim”</p> <p><u>À mensagem e atualidade do conto:</u></p> <p>“Esta história é o espelho da sociedade, os homens procuram estar num pedestal, serem líderes e ter superioridade relativamente aos outros, no entanto, todo o poder é efêmero assim como a própria vida...”</p> <p>“Assim são as pessoas se vestem bem mesmo sendo patifes, são bem tratadas pela sociedade, e assim se vive da aparência. Dizia assim António Aleixo: ‘Dizem que pareço um ladrão, mas há aqueles que eu conheço, que não parecendo o que são, são aquilo que eu pareço’”</p> <p>“Na vida é assim mesmo, o percurso de cada um, tem um início e um fim, não permanecemos eternos, logo podemos ser substituídos. Foi o que aconteceu ao Tenório. O seu filho nasceu para vir substituir o pai e como diz o provérbio ‘Como canta o galo velho, assim cantará o novo’”</p> <p><u>Passando ainda por novas inferências (e provocações!):</u></p> <p>“Há muitos que cantam no chuva de estrelas, coitados cuidam que vão ser vedetas e ter sucesso a cantarolar as músicas de outros, pelo menos os galos cantam a música deles. Há outros ainda que cantam de galo durante quatro anos, a enganar outros galos e galinhas nesta capoeira com dez milhões de galináceos. Há também os galos de Cuba, da Coreia, da Rússia, etc. esses grandes pavões... Agora até temos dois galos na mesma capoeira e todos sabemos que numa capoeira só pode haver um galo ou será que o preconceito está a mudar e os galos já repartem o poleiro”</p> <p>Toda a vida europeia morreu em Auschwitz</p>

⁸ A leitura integral dos trabalhos desenvolvidos para este blog poderá ser feita em <http://leiturasileitores.blogspot.pt/>

Este tema sensível reuniu apenas duas contribuições (um dos 3 textos aí existentes é uma reflexão nossa).

Um texto com uma visão bastante crítica, uma opinião controversa mas bem fundamentada:

“Parte deste artigo é absolutamente provocador ao ponto de referir a Europa como destruidora de judeus e acolhedora de muçulmanos e, ao acusar a sociedade muçulmana de ter feito um contributo menor para a ciência, medindo a quantidade de prémios nobel, ao que julgo ser algo incomensurável. O autor foi imprudente e irresponsável na transmissão do seu pensamento, pois porque condena toda a sociedade muçulmana pelas ações de alguns indivíduos, revela uma atitude reprovável já que, o extremismo que ele condena é o extremismo que ele próprio revela nas suas próprias afirmações”

E um texto cheio de referências históricas, de alguém bem informado e com uma visão muito assertiva sobre a natureza humana:

“No desmembramento da Jugoslávia também houve extermínios por parte de todas as partes envolvidas. Todos estes extermínios aconteceram em diferentes locais do Planeta e em diferentes ocasiões perpetrados pelas mais diferentes raças e culturas. Conclui-se portanto que um holocausto não é um exclusivo dos alemães, conclui-se que toda a Humanidade é capaz das maiores barbaridades contra a própria Humanidade. Nas condições certas todos os povos são capazes de perpetrar um extermínio de uma raça, etnia ou cultura...”

Mitos Urbanos

Este interessante e curioso tema deu origem a trabalhos peculiares.

Verdadeiros mitos:

“Se desse-mos o Bom Jesus aos Americanos para eles extraírem o minério, eles em troca abriam um braço de mar até braga. Este mito circulou muito nos anos 70 e 80 e era afirmado a pés juntos por muitos bracarenses”

Histórias encantadoras:

“Dizia então ela, sabes antigamente havia homens que tinham um fado, ou uma maldição, levantavam-se a meio da noite saíam de casa e dirigiam-se para a árvore mais alta da freguesia, ali se despiam e deixavam as suas roupas penduradas, então já sem roupa teriam de correr sete freguesias e sete igrejas, sempre a correr pois tinham um limite de tempo para o fazer, depois voltavam de novo ao mesmo sitio onde tinham deixado a roupa, vestiam-se e voltavam para as suas casas, mas eles não sabiam que tinham esse fado”

Outras assustadoras:

“A lenda conta que no Convento de Mafra existem ratos gigantes que mais parecem coelhos pelo seu tamanho, que são cegos, sem pêlo e que durante a noite saem para comer tudo aquilo que podem. Diz-se ainda que são os militares que os alimentam através dos buracos existentes nas paredes...”

Património Cultural

Por fim, um extraordinário trabalho de um verdadeiro ambientalista, alguém preocupado com a fauna e flora de um rio bem conhecido da nossa região:

“Se pensarmos nos rios como cursos de água e nada mais, estamos completamente errados... Os rios albergam nos seus leitos uma diversidade de vida animal e vegetal impossível de descrever num texto, os

rios na natureza são como o sangue que corre nas nossas veias, se não nos cuidarmos morremos, com os rios é a mesma coisa... Já chega de revolta, vamos mas é preservar o património que nos resta, porque o património é a nossa identidade e os rios também são património com VIDA”

Tabela 8 - Textos escritos para o blog

Para a avaliação final do nosso projeto foi muito importante perceber o grau de satisfação expresso pelo público-alvo no questionário nº4. Ai foram colocadas questões que procuraram aferir dessa satisfação, da disponibilidade para novas participações, e ainda sobre os aspetos mais marcantes deste projeto. Analisamos de seguida as respostas dadas às questões existentes no 3º grupo do 4º questionário (Tabela 9).

Considera que este Clube de Leitura correspondeu às expectativas iniciais?

- a) “Sim, correspondeu às minhas expectativas sem dúvida”
- b) “Gostei muito de passar as tardes de sexta feira com um grupo de pessoas amigas a conversar e a debater ideais. Foi sempre divertido e uma boa surpresa”
- c) “Inicialmente as expectativas eram elevadas devido ao número de participantes, no entanto, ainda que o nº de participantes tenha diminuído, as expectativas mantiveram-se altas”
- d) “Para mim as expectativas iniciais foram superadas”
- e) “Estávamos todos a pensar que seria mesmo ler livros e falar deles, mas não foi assim, foi muito melhor porque os temas abordados dispensaram qualquer livro, apenas bastou a experiência e o poder de observação de cada um de nós”

Tabela 9 - Avaliação de expectativas

Algumas destas respostas foram simples e vagas, pouco ajudando no processo de reflexão final. Contudo, nas respostas que evidenciam aspetos importantes sublinhamos as ideias-chave que as destacam. É o caso a resposta que mostra satisfação pelo trabalho em grupo, a conversa e o debate (Alínea b), ou aquela que confirma que a participação num grupo (de discussão) é uma situação mais “confortável” do que a envolvência direta com livros (Alínea e), tendo em conta os escassos hábitos de leitura e escrita evidenciados. Esta resposta salienta também ideias importantes para a educação de adultos em geral, e a dinamização literária em particular, ao referir que as histórias de vida (*experiência*) e as formas de ver o mundo (*poder de observação*) são fundamentais em qualquer forma de interação humana.

A questão sobre a vontade de repetir a experiência de participação neste projeto é indubitavelmente afirmativa, sendo de realçar a necessidade de encontrar um novo horário para desenvolver as atividades, visto que a proposta anterior (sexta-feira à tarde) deixou de ser conveniente (Tabela 10).

Gostaria de se envolver novamente em projetos desta natureza?
“Claro que sim gostaria muito”
“Gostaria, no entanto o meu tempo disponível é pouco, é aclaro que estas experiências nos enriquecem em vários aspectos”
“Com um calendário mais adaptado talvez...”
“Gostaria porque este tipo de projeto dinamiza a vida da pessoa e ajuda ao seu espírito crítico”
“Agora que trabalho só poderia se fosse à noite”

Tabela 10 - Avaliação da vontade de participar novamente

Uma derradeira questão procura desvelar os aspetos mais marcantes do projeto “Leituras e Leitores”, colocada de forma a provocar repostas um pouco mais elaboradas (questão aberta). As repostas a esta questão podem ser lidas na Tabela 11.

De que forma é que este projeto o/a marcou (ou não)?
a) “Julguei que as pessoas seriam mais, depois que também eram mais refletivas... o que eu queria era que as pessoas tivessem mais convicções em mais assuntos, deu-me a impressão que certas pessoas vivem mas colhem pouco dessa vivência”
b) “Gostei muito de participar neste Clube de leitura porque falamos de muitas coisas de igual para igual. Também gostei das atividades em que tivemos que escrever como aquela em que tivemos que descrever o que víamos nas fotografias”
c) “Este projeto marcou-me pelo facto de ter conhecido pessoas de várias faixas etárias, com diferentes níveis de conhecimentos, que por isso não influenciam, pelo contrário, ajudam ao espírito crítico de cada um, aprender a respeitar a opinião contrária, conhecer outras perspetivas do tema abordado...”
d) “Pela troca de experiências, por ter feito novas amizades e também porque aprendi muito com quem sabe mais do que eu”
e) “Penso que este Clube de Leitura correu muito bem apesar de sermos poucos. No final ficou um clima de amizade porque as pessoas se preocupavam umas com as outras, com os seus problemas pessoais, etc.”

Tabela 11 - Avaliação dos aspetos mais marcantes

Quando comparamos as respostas a esta questão constatamos, curiosamente, com exceção do comentário de alguém que critica a dimensão do grupo, e o comportamento ou a personalidade de alguns dos seus elementos (Alínea a), que quase todas evidenciam potencialidades da técnica de grupo de discussão: da horizontalidade do relacionamento interpares (Alínea b); ao respeito pela opinião divergente (Alínea c); à partilha de saberes (Alínea d); e ao inevitável relacionamento emocional (Alínea e). Naturalmente que as pessoas envolvidas neste projeto não tinham conhecimentos sobre os pressupostos teóricos das técnicas grupais, nem tão-pouco sobre os restantes meandros do território educativo. Não obstante, não consideramos que esta constatação corresponda a uma coincidência, e muito menos a algum fenómeno de indução que tenhamos despoletado. Pensamos, isso sim, que esta concordância confirma a pertinência desta técnica, justificando que a sua versatilidade e naturalidade advêm da sua proximidade às dinâmicas próprias da natureza humana. É como se o grupo de discussão decalcasse, na perfeição, os processos interativos que sustentam o nosso desenvolvimento, pelo que as pessoas envolvidas com esta técnica acabam por intuir muitas das suas dimensões.

De uma maneira geral, podemos afirmar que este projeto cumpriu o seu grande objetivo geral que era o de dinamizar a biblioteca da JFSV. Contudo, estamos cientes de que conseguimos promover apenas 3 dos 4 objetivos gerais propostos, porquanto as visitas culturais se revelaram impossíveis de articular. Mesmo assim, é com satisfação que verificamos que desenvolvemos alguns hábitos de leitura e de escrita, fomentamos o debate e a discussão, e estimulamos a análise e o comentário. Tendo abordado diversos temas através de diferentes abordagens, contribuímos para a dinamização literária e cultural que almejávamos, e os elementos do público-alvo expressaram, de diferentes formas, o seu agrado por se terem envolvido neste projeto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. Os resultados numa perspectiva crítica

A humanidade viveu milhares de anos sem a existência de texto escrito, facto que não impediu o seu desenvolvimento e evolução. Contudo, a invenção desta tecnologia melhorou consideravelmente a qualidade de vida das gerações que surgiram após este importante marco civilizacional. A escrita permitiu que a humanidade se expandisse, conquistando a natureza e o mundo, mas também potenciou novos processos de introspeção, levando à exploração de limites, à descoberta de emoções e à expansão de capacidades. A leitura e a escrita permitiram olhares mais críticos sobre o que sabíamos, ou julgávamos saber, e visões mais esclarecidas sobre o nosso lugar e papel na sociedade.

E se o argumento de que uma sociedade letrada é melhor do que uma que não tenha acesso a esta prática não for convincente, por motivos que não importa agora ponderar, o facto de vivermos atualmente numa sociedade daquele tipo (letrada), aliado à bem conhecida característica da aprendizagem dos adultos, o facto de ser contextualizada, implica que estarão melhor preparadas para a vivência em sociedades modernas as pessoas que apresentarem melhores níveis literácicos, mesmo sendo este um argumento que, de certa forma, instrumentaliza a leitura e a escrita.

Não obstante, estas sociedades modernas trazem novos paradigmas que levam à diminuição da interação com a informação escrita, tempos de alienação e alheamento, de estar com todos e, simultaneamente, com ninguém. Já não há motivação para a leitura, nem a paz e o silêncio necessários para a sua prática. A leitura exige tempo e concentração, para pensar nas palavras, para ouvir o autor e entender os seus sentidos. É preciso tempo para “mergulhar” nos textos, preparação prévia para os compreender (Freire, 1981, p. 10), e sobretudo, como na carta dirigida ao jovem investigador, que tomamos a liberdade de dirigir ao público em geral, “É preciso ler, ler muito, ler devagar, coisas diversas, coisas inúteis. É preciso pensar, pensar muito, conquistar o tempo de pensar” (Nóvoa, 2015, p. 15).

O apelo à leitura não surge aqui como obrigação, nem tão-pouco como panaceia para coisa alguma. Se a leitura é necessária, ela encerra também uma certa dose de alheamento, uma vez que lendo compulsivamente ficamos confinados à vida dos outros, e não lendo ficamos confinados à nossa própria existência. No fundo, trata-se de potenciar aquilo que Barata-Mouta (2009, p. 191) apelidou de *dialética da cultura*, processo em que a experiência do outro alicerça a construção da nossa própria experiência. Além do mais, a leitura encerra ainda outras ambiguidades, como assinala Nóvoa (2009), porquanto “A leitura é, simultaneamente, o mais solitário e o mais partilhado de todos os actos” (p.

141). Assim, pensamos que a promoção de hábitos de leitura deve ser feita com uma argumentação sólida e bem fundamentada, jogada no necessário desenvolvimento pessoal e comunitário, e ciente de que a tradição oral assume igual relevância nessa construção.

Quando nos propusemos dinamizar uma biblioteca não tínhamos ainda noção da complexidade da tarefa que tínhamos pela frente. Os hábitos de leitura configuram um conceito de entendimento fácil, comumente aceite como importante, politicamente assumido como necessário, e culturalmente definido como fundamental. No entanto, deve configurar uma das mais difíceis tarefas cuja incumbência se delega na educação, mas que, na verdade, deveria ser assumida por toda a sociedade, de forma transversal. Programas como o Plano Nacional de Leitura são muito importantes, mas esbarram em barreiras culturais, quando no seio das famílias estas práticas são inexistentes ou, pior ainda, desvalorizadas. Cardoso (2013) definia assim a sociedade portuguesa, há já quase 30 anos:

É o facto cultural mais assustador de todos – os portugueses *não lêem livros*. Em nenhum outro país da Europa é tão raro ver alguém a *ler* um livro em público. Causa genuína aflicção vê-los a não *ler*... em toda a parte se vê uma população atarefadamente dedicada à actividade de não ler (p. 151).

Logo, urge promover um esforço concertado nas várias esferas da nossa existência, do seio familiar ao escolar, do comunitário ao regional, etc., um esforço que inclua os domínios da educação formal, não formal e informal, e destinado a todos, crianças, jovens, adultos. Caso contrário, qualquer tentativa bem-sucedida acabará diluída no rótulo cultural que nos tem caracterizado há já muito tempo, o de um povo sem hábitos de leitura. Não sendo uma tarefa impossível de alcançar, este esforço não será, com certeza, tarefa fácil de concretizar, até porque, como argumenta Nóvoa (2009), “Em educação, o mais difícil é sempre o que parece mais fácil” (p. 144).

O nosso projeto não teve a pretensão de explicar as razões para o afastamento entre leituras e leitores, nem tão-pouco o de garantir uma aproximação inequívoca entre estas duas dimensões. Como processo de investigação e intervenção pretendia apenas explorar possíveis vias de concretizar essa aproximação, ou seja, de aproximar estes dois universos (paralelos?) no sentido de os intersetar, apenas em alguns pontos, e nunca de os tornar coincidentes. Uma das vias escolhidas, escolha que se revelou acertada, deu primazia à técnica de grupo de discussão como forma de desenvolver atividades em grupo. Com esta técnica não impusemos a leitura nem forçamos a escrita, mas promovemos o encontro entre leituras e leitores, privilegiando os contextos em detrimento dos conteúdos (Figueiredo, 2002), trabalhando a imersão em determinados ambientes (Barbosa, 2006), e criando condições de desenvolvimento (Ribeiro Dias, 2000). Numa espécie de balanço final, impõe-se

um revisitar dos principais momentos deste projeto, bem como dos processos que nos marcaram mais profundamente, agora com um olhar centrado nas suas virtuosidades e defeitos, aproximação que só a distância do tempo nos permite alcançar.

A exploração da problemática deste projeto foi um desafio bastante enriquecedor, na medida em que se traduziu na descoberta e intersecção de diferentes perspetivas e olhares, caminho que ficou longe de ser totalmente trilhado. A complexidade do tema, facto que anteriormente sublinhamos, confirma que o nosso esforço constituiu apenas um levantar das pontas do imenso véu que é o mundo das competências literácicas, um desvelar que, por certo, ficou verdadeiramente por fazer. Este caminho poderia ter prosseguido ainda para outras vias, pela exploração dos conceitos de literacia literária, literacia funcional, mediador de leitura, comunidades de leitores, ou ainda pela exploração da relação entre as competências para os jogos de vídeo e as literácicas, entre o texto e o contexto, etc. Sinceramente, apesar de termos investigado bastante o tema, sentimos que apenas abrimos a porta de uma antecâmara, estando agora deslumbrados perante a vastidão de portas ainda por abrir.

No que concerne às práticas implementadas, regozijamo-nos por termos optado pela técnica de grupo de discussão, pois que cumpriu todos os seus pressupostos, de interação com o público-alvo, de difusão de ideias, de discussão de pontos de vista, etc. Não tendo sido usada diretamente como técnica de recolha de dados, porque não houve um registo direto das intervenções ocorridas em cada sessão, embora tenha alimentado, indiretamente, as nossas notas de campo, o grupo de discussão funcionou aqui mais como palco para a reflexão e o confronto de ideias, e como catalisador da reflexão e da reorganização de pensamento.

A fase da implementação do projeto proporcionou os momentos mais criativos, porque tivemos oportunidade de desenvolver bastantes ideias, de experimentar diferentes soluções, de afinar pormenores, de descobrir o que resultava melhor, etc. Foi aqui que nos sentimos verdadeiramente como um cientista social, com objetivos, metodologia, critérios, monitorização, avaliação, etc. No entanto, e como sempre, o tempo foi inimigo da perfeição. Gostávamos de ter experimentado outras abordagens, de ter imaginado outras atividades, de ter envolvido o público-alvo em mais reflexão escrita, etc. Gostávamos ainda de ter tido tempo para descobrir outros estudos nesta área, para perceber como se ultrapassaram determinados obstáculos, que estratégias foram escolhidas, quais as conclusões a que se chegaram, etc.

Dinamizar uma biblioteca sem um público regular requeria uma abordagem diferenciada, desde logo pela constituição de um público-alvo com determinadas características, de motivação, participação e assiduidade. Esta foi, sem dúvida, a nossa principal dificuldade, porque começamos

com um grupo reduzido e acabamos com um grupo ainda mais reduzido. Este facto, aliado a algum cansaço que no final do projeto o grupo já apresentava, ditaram a repetição, nos dois últimos meses, da atividade Videograma (oficina Conversas Soltas). Infelizmente, e apesar das diligências tomadas para aumentar o número de participantes neste projeto, por via institucional (meios divulgação da JFSV, anúncios jornal) e pela via informal (contactos pessoais, amigos, etc.), este teve que ser encarado e desenvolvido com as pessoas envolvidas. Contudo, não desvalorizamos a qualidade deste público-alvo devido à sua quantidade, muito pelo contrário, as pessoas que nos acompanharam nesta jornada são seres humanos extraordinários, aos quais ficaremos eternamente gratos pelo tempo que dispensaram ao projeto “Leituras e Leitores”.

Deixamos para o final um dos aspetos que nos levantou muitas inquietações, e que ao longo do projeto foi responsável por momentos angustiantes. A problemática da cientificidade do trabalho produzido foi sempre uma questão difícil de assegurar, tendo em conta a nossa inexperiência e a complexidade em avaliar o impacto da intervenção de cariz educativo e social. Através dos questionários, e com a ajuda de outras técnicas, como as notas de campo, conduzimos a nossa ação tentando perceber o impacto e as implicações de cada passo assumido, projetando ações, comparando resultados, etc. Contudo, e apesar do nosso esforço de objetividade, entendemos que este projeto poderia ser melhorado com a ajuda de um olhar externo, pela triangulação dos dados internos com outros obtidos a partir de diferentes fontes. Seria também interessante a realização de uma avaliação a frio, *ex-post imediata* ou *ex-post diferida* (Guerra, 2002, p. 195), tentando perceber de que forma é que as pessoas envolvidas alteraram ou não as suas práticas literácicas.

Para concluir a nossa autoavaliação ao projeto “Leituras e Leitores”, resumindo as principais conclusões que pretendemos fixar, sistematizamos ideias num quadro que apresenta uma análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), no sentido de identificar os pontos fortes e fracos desta intervenção (Tabela 12). Desta feita, essa análise resultou numa tabela que destaca, dentro dos fatores internos, o uso do grupo de discussão como a principal força, e a dimensão reduzida do público-alvo como sendo a sua principal fraqueza. Quanto aos fatores externos destacamos a possibilidade de captar mais público-alvo, como oportunidade para potenciar o projeto, e a prática de um horário desajustado para a concretização dessas oportunidades, como a sua principal ameaça.

Análise SWOT	
Forças: Versatilidade da técnica de grupo de discussão	Fraquezas: Dimensão do público-alvo
Oportunidades: Captação de mais público	Ameaças: Horário inconveniente

Tabela 12 - Análise SWOT do projeto "Leituras e Leitores"

Independentemente da validade dos dados que sustentamos e da possibilidade de extrapolação dos mesmos, validação condicionada pelo tipo de técnica que privilegiamos (grupo de discussão) e pela massa crítica do público-alvo envolvido, entre outros fatores, o projeto "Leituras e Leitores" pretendeu apenas cumprir a função que lhe foi outorgada, a de projeto de EAIC. Outras finalidades, como a produção de conhecimento útil para a área da problemática, poderão estar fora do seu âmbito. Quando muito, este projeto poderá incitar ao desenvolvimento de estudos mais aprofundados sobre esta temática, e seria motivo de orgulho saber que este trabalho esteve na origem dessa vontade.

6.2. Implicação do estágio a nível pessoal, institucional e a nível de conhecimentos para a Área de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

O estágio curricular que tem sido descrito no presente relatório representa o culminar de mais uma etapa do nosso percurso académico na área da educação. Enquanto oportunidade de implementar práticas imbrincadas em teorias, este estágio representou, em última instância, um desafio de autonomia pessoal e profissional. Dada a natureza prática do Mestrado em Educação, na área de EAIC, esta autonomia significa que cedo nos é dada a oportunidade de contactarmos diretamente com os meios sociais mais diversos, em contextos normalmente ávidos pela intervenção de um técnico especializado. Mas significa também um acréscimo de responsabilidade perante as problemáticas encontradas, na reflexão sobre possíveis abordagens no sentido de as minimizar.

A autonomia para gerir projetos confere liberdade para o fazermos de acordo com o nosso entendimento, mas desse pressuposto nasce a responsabilidade para fazermos as escolhas mais acertadas, e as mais consentâneas com os pressupostos paradigmáticos e metodológicos que nos guiam. Nesse sentido, a autonomia académica e científica pode ser intimidante, se nos deixarmos assombrar pela complexidade da tarefa, pela intensidade do compromisso, e pela responsabilização perante os resultados.

Como qualquer etapa de crescimento, este estágio proporcionou momentos de satisfação e de realização pessoal, tendo sido também responsável por dúvidas, receios e inquietações várias. No entanto, chegar ao final com a sensação do dever cumprido é gratificante, pelo empenho e dedicação com que encaramos este projeto, pelo esforço despendido na sua concretização, e pela constatação de que os agentes envolvidos fizeram uma avaliação positiva da sua participação no mesmo.

A convivência de vários meses com o nosso público-alvo fomentou a criação de laços de amizade. Nunca esqueceremos a alegria com que teimavam em comparecer às nossas sessões (atividades), mesmo nos dias mais chuvosos, ou a preocupação que demonstravam quando procuravam avisar da impossibilidade dessa mesma comparência. O facto de se tratar de um grupo relativamente reduzido, cujos elementos não se relacionavam de outra forma para além do tempo despendido na participação neste projeto, implicou um cuidado redobrado para com as suas necessidades, dificuldades e anseios. Outra das consequências de trabalharmos com um grupo pequeno é uma inevitável, e por vezes desconfortável, maior aproximação e envolvimento com as histórias de vida envolvidas. Embora este projeto tenha um cariz académico e científico, acabamos por descobrir, inevitavelmente, que a área da EAIC se joga também no campo das afetividades e das emoções, com todas as implicações que daí advêm.

Para a instituição que nos recebeu, este estágio serviu para divulgar e dinamizar a sua biblioteca, confirmando que existem outras vias para aproximar as pessoas dos livros. A existência de uma biblioteca numa junta de freguesia é, por si só, algo pouco usual. Contudo, quando vemos, na figura dos seus responsáveis, preocupações para que este seja um espaço frequentado pelos cidadãos, percebemos que esta instituição se procura demarcar das demais, não apenas pelas realizações de maior pendor político, mas sobretudo por via da dinamização cultural e educativa. Este estágio foi ainda equacionado, pela JFSV, como fazendo parte de uma estratégia mais alargada, uma que acabará por lhe permitir encetar um projeto ainda na “gaveta”, uma universidade sénior.

O final do projeto “Leituras e Leitores” poderia ter reconduzido a biblioteca da JFSV ao seu estado inicial, ou seja, ao de um espaço pouco frequentado. Contudo, a entrevista realizada ao nosso acompanhante, no âmbito da avaliação final deste estágio (Anexo X), e alguns meses após o término das atividades desenvolvidas nesta instituição, permite concluir que terá sido lançada uma semente que, acreditamos nós, manterá vivas algumas dinâmicas desta natureza, em moldes idênticos ou apenas nele inspirados, ou ainda para algo completamente novo.

Termos estado envolvidos num projeto desta natureza significou muito em termos pessoais. Desde logo, reforçando as nossas competências de organização de trabalho e gestão de tempo. O

trabalho de intervenção exige ponderação e planeamento, problematização e procura de soluções, e tudo isto feito de acordo com uma determinada calendarização, cumprindo os prazos do projeto e respeitando os tempos da instituição. Este projeto contribuiu também para potenciar a nossa criatividade, desenvolvendo atividades a partir de ideias vagas, com imaginação, e a capacidade de tomar iniciativas, correr riscos, improvisar. Um dos desafios que nos propusemos consistiu em procurar relacionar as atividades que desenvolvíamos, sempre que possível, com a atualidade social do país e do mundo, e também com a agenda cultural da JFSV. Isto exigia conhecer, estar informado, perspetivar, decidir, preparar, esforço que resultou em diversas atividades (Syrisa/Charlie Hebdo, Holocausto Nazi, Tenório, Pachancho, etc.). A nossa capacidade para lidar com dificuldades, e a resiliência necessária para contrariar os imprevistos foram também colocadas à prova quando, por exemplo, vimos o nosso público-alvo ser consideravelmente reduzido. Para vencer esta contrariedade foi também muito importante o papel do nosso acompanhante, que sempre nos encorajou a prosseguir e a nunca desanimar.

Um estágio profissional é sempre um momento em que somos postos à prova, mas configura também uma oportunidade para nos superarmos, para desbravarmos caminhos que nos eram desconhecidos. Sentimo-nos agora mais confiantes no papel de técnico superior de educação, e melhor preparados para enfrentar os desafios que se colocam à sociedade, aqueles em que a intervenção de cariz educativo pode ser determinante. Depois de termos passado pela experiência de conduzir, na íntegra, um projeto de investigação/intervenção, identificamos ainda competências que desenvolvemos ou melhoramos, nomeadamente no campo relacional e pedagógico. Nesta área muito específica da educação, percebemos que devemos adotar sempre a postura franca e despreziosa de um entre iguais, e compreender que a receção da nossa mensagem depende, em larga medida, da qualidade do canal que criarmos. Compreendemos ainda que um técnico de educação deve ser capaz de pensar em termos pedagógicos, mas agir sem que a pedagogia se faça sentir, ideia próxima da de Pennac (1993), quando afirma: “Que espantosos pedagogos nós éramos, quando não nos preocupávamos com a pedagogia!” (p. 19).

Esta forma de estar e de atuar faz-se também na senda de um perfil de profissional reflexivo, aquele que vê na reflexão sobre as suas práticas um motor de desenvolvimento profissional. A reflexividade é um processo imbricado na reflexão escrita, tornando consciente o inconsciente e favorecendo a autorregulação das aprendizagens. Quando descrevemos e interpretados acontecimentos e fenómenos, através da reflexão escrita, somos levados a revisitar esses momentos e a perceber o nosso posicionamento perante os mesmos. E quando confrontamos esses momentos e,

posteriormente, os reconstruímos, estamos a fazer uma leitura das razões que nos guiaram e a perspetivar novas formas de atuação.

A nossa reflexão escrita foi fundamental em todas as fases deste projeto, nas notas de campo e relatórios mensais, na escrita do presente relatório de estágio, etc. Este é, aliás, um dos momentos que mais apreciamos, por ser calmo, introspetivo, de balanço, sendo também um motivo de constante preocupação, pela objetividade, clareza de ideias, simplicidade e criatividade. Daqui resulta um esforço constante para sermos concisos, para evitarmos redundâncias, para cumprirmos os limites (de páginas!), etc. O papel do profissional reflexivo, perfil que gostaríamos que fosse cada vez mais coincidente com o nosso, afigura-se, afinal, como um caminho de aprendizagem permanentemente inacabado.

Enquanto subsistema da educação, a educação de adultos é um vasto e rico território que importa conhecer bem para nele melhor intervir. Trata-se de um campo e de uma problemática (Canário, 1999) com características próprias, e com peculiaridades que o distinguem do restante campo da educação. E aqui entra a intervenção comunitária, como forma de aceder a esse universo, de conhecer os contornos das suas problemáticas, de promover a aproximação aos seus agentes, e de interferir nos rumos das suas práticas. Assim, enquadrado neste universo, o projeto “Leituras e Leitores” procurou um posicionamento e uma dinâmica integrada no âmbito da EAIC, mas que o fizesse ao mesmo tempo que procurasse expandir os limites de atuação conhecidos para essa área.

O fio condutor deste projeto intersectou a problemática das literacias, na constante necessidade de ajustar o seu significado à evolução dos tempos, da valorização cultural, na narrativa pessoal que resulta do esforço de cidadania, e no entendimento das possibilidades e limites para o papel das bibliotecas. Assim, e através de uma intervenção desenhada para surtir determinado efeito, este projeto, mais do que apontar caminhos, confirmou alguns dos mais importantes pressupostos que definem a educação de adultos: tratar-se de um processo contextualizado; que a experiência e as histórias de vida devem ser convocadas; que as relações pessoais potenciam as aprendizagens; e que a interação grupal é uma técnica fundamental. Este último, principalmente, resume o principal contributo que este projeto aporta para a área da EAIC, na medida em que enaltece o papel e a versatilidade desta técnica, confirmando o seu enorme, e porventura ainda subaproveitado, potencial.

Terminamos este relatório com os mesmos pensamentos com que o iniciamos: a dinamização de uma biblioteca pressupõe, essencialmente, uma atuação ao nível dos hábitos de leitura. Mas esta problemática há já muito tempo que se transfigurou numa característica endógena da população portuguesa, e infelizmente pelo lado negativo, ou seja, pela ausência destes mesmos hábitos. Se

algum mérito este projeto pode reclamar, é o de ter arriscado soluções alternativas na intervenção sobre esta problemática, o que lhe poderá conferir um certo carácter de experimentalismo. No fundo, o que este documento relata, para além da visão que construímos sobre esta problemática, é a preocupação em descobrir uma forma diferenciada de agir, caminho que, pensamos nós, só um técnico superior de educação saberá propor.

7. BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

7.1. Bibliografia e webgrafia citadas

- AIRES, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Consultado em julho 24, 2015, em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- ALVES, A. (2015). “Tempo” para a cultura. *Correio do Minho*, nº 9646, 28.
- APEL (2004). *2004 - Hábitos de leitura em Portugal*. Consultado em maio 25, 2015, em http://www.apel.pt/gest_cnt_upload/editor/File/apel/estudos_estatisticas/Habitos%20de%20Leitura%202004.pdf
- APEL (2005). *2005 - Hábitos de leitura em Portugal*. Consultado em maio 25, 2015, em http://www.apel.pt/gest_cnt_upload/editor/File/apel/estudos_estatisticas/Relatorio_Habitos_Leitura.pdf
- ARAÚJO, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: Das teorias às práticas*, (pp. 9-18). Lisboa: LIDEL.
- AZEVEDO, F. J. F. (2011). *Educar para a literacia: Perspectivas e desafios*. Consultado em novembro 5, 2014, em <http://hdl.handle.net/1822/12645>
- BARATA-MOURA, J. (2009). Painel 4. In M. H. M. BORGES (Coord.), *Formar leitores para ler o mundo*, (pp. 189-191). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBOSA, M. (2006). *Educação e cidadania: renovação da pedagogia*. Amarante: Ágora.
- BARBOUR, R. (2009). *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed.
- BELL, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, A. (Coord.), ROSA, A., COSTA, A. F., & ÁVILA, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CARDOSO, M. E. (2013). *A causa das coisas*. Porto: Porto Editora.
- CASTRO, N. R. B. V. (2012). *Formas de ler o mundo: O papel da biblioteca na educação dos Adultos* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Consultado em Outubro 20, 2014, em <http://hdl.handle.net/1822/23806>

- CASTRO-ALMEIDA, C., LE BOTERF, G. & NÓVOA, A. (1993). A avaliação participativa no decurso dos projetos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (Programa JADE). In A. ESTRELA & A. NÓVOA (Org.), *Avaliações em educação: novas perspectivas*, (pp. 115-137). Porto: Porto Editora.
- CERRILLO, P. (2009). Sociedad y lectura. La importância de los mediadores en lectura. In M. H. M. BORGES (Coord.), *Formar leitores para ler o mundo*, (pp. 95-104). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COUTINHO, C. P., SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, F., FERREIRA, M. J., & VIEIRA, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol.13, nº2, 355-379. Consultado em maio 18, 2015, em <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- DURAN, P. (2009). Leer el mundo a través de los cuentos. In M. H. M. BORGES (Coord.), *Formar leitores para ler o mundo*, (pp. 113-128). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ECO, U. (1987). *A biblioteca*. Lisboa: DIFEL.
- ERASMIE, T. & LIMA, L. C. (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- EUROSTAT (2002). *Europeans' participation in cultural activities: A Eurobarometer Survey Carried Out at the Request of the European Commission, Eurostat*. Consultado em janeiro 07, 2015, em <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/4187653/5750033/CULTURE-EN.PDF/7529c75a-2f37-47d8-b8b0-f162d7daab3b?version=1.0>
- FAYOL, M. (2009). Comprendre en lisant. In M. H. M. BORGES (Coord.), *Formar leitores para ler o mundo*, (pp. 105-112). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERNANDES, I. M. (2011). Uma postura cultural, entre investigação e museus... *Forum*, nº 46, 133-135.
- FERNÁNDEZ, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa.
- FIGUEIREDO, A. D. (2002). *Redes e educação: A surpreendente riqueza de um conceito*. Consultado em maio 13, 2015, em <https://eden.dei.uc.pt/~adf/cne2002.pdf>
- FRAGO, A. V. (1993). *Alfabetização na sociedade e na história: vozes palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, P. (1981). *Ação Cultural Para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª Ed.). S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água.

- FREIRE, P. (2000). *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREITAS, E. & SANTOS, M. L. L. (1991). Inquérito aos hábitos de leitura. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 10, 67-89. Consultado em janeiro 28, 2015, em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1207/1/4.pdf>
- FREITAS, E. & SANTOS, M. L. L. (1992a). *Hábitos de leitura em Portugal: Inquérito sociológico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- FREITAS, E. & SANTOS, M. L. L. (1992b). Leituras e leitores II: Reflexões finais em torno dos resultados de um inquérito. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 11, 79-87. Consultado em janeiro 28, 2015, em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1128/1/5.pdf>
- GEOFFRION, P. (2003). O grupo de discussão. In B. GAUTHIER (Coord.), *Investigação social. Da problemática à colheita de dados*, (pp. 319-344). Loures: Lusociência.
- GUERRA, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção. O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.
- GOMES, C. A. & LIRA, A. (2013). Direitos humanos: utopia num mundo distópico. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 26, 159-178.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- JORGE, C. M. C. (2010). *A biblioteca municipal de Castelo Branco: uma comunidade de leitores* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal. Consultado em outubro 20, 2014, em <http://ubithesis.ubi.pt/handle/10400.6/1968>.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. C. (1990). Ano Internacional da Alfabetização, 1990. Analfabetismo funcional e pós-alfabetização. *Forum*, nº 8, 133-138.
- LIMA, L. C. (2008). A propósito do conceito de participação num ensaio de Lúcio Craveiro da Silva. *Forum*, nº 42/43, 241-254.
- LIMA, M. P. (2006). *Posso participar? Actividades de desenvolvimento pessoal de idosos*. Porto: Ambar.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MACEDO, A. G. (2011). De que falamos, quando falamos de cultura? *Forum*, nº 46, 117-119.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

- MENDES, A. R. (2012). *O que é património cultural*. Consultado em junho 7, 2015, em <http://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/2506>
- MENEZES, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. CARVALHO et al. (Coord.), *A educação para a cidadania*, (pp. 13-22). Porto: Porto Editora.
- MINICUCCI, A. (1992). *Técnica do trabalho de grupo*. São Paulo: Atlas.
- MUNARETTO, L. F., CORRÊA, H. L., CUNHA, J. A. C (2013). Um estudo sobre as características do método delphi e de grupo focal, como técnicas na obtenção de dados em pesquisas exploratórias. *ReA UFSM*, v. 6, n° 1, 9-24. Consultado em agosto 3, 2015, em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reaufsm/article/view/6243>
- NÓVOA, A. (2009). Um percurso pela pedagogia para ler a casa da leitura. In M. H. M. BORGES (Coord.), *Formar leitores para ler o mundo*, (pp. 133-1145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NÓVOA, A. (2014a). Em busca da Liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em Educação? *Revista Lusófona de Educação*, n° 28, 11-21.
- NÓVOA, A. (2014b). *Nunca tivemos uma política educativa tão extremista e tão fundamentalista, pelo menos desde os anos 50*. Negócios Online. Consultado em maio 20, 2015, em http://www.jornaldenegocios.pt/weekend/detalhe/antonio_sampaio_da_novoa_nunca_tivemos_uma_politica_educativa_tao_extremista_e_tao_fundamentalista_pelo_menos_desde_os_a_nos_50.html
- NÓVOA, A. (2015). Carta a um jovem investigador em educação. *Investigar em Educação*, n° 3, 13-22.
- NUNES, H. B. (1983). *Património cultural, a biografia de um povo*. Consultado em junho 11, 2015, em <http://aspa35anos.blogspot.pt/2012/04/patrimonio-cultural-biografia-de-um.html>
- NUNES, H. B. (2000). O interesse pelo livro em Portugal. *Forum*, n° 28, 113-122.
- PENNAC, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições ASA.
- PEREIRA, C. S. (2007). A promoção da leitura em público e da discussão pública da leitura. O promissor caso da Biblioteca Pública de Évora. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: Das teorias às práticas*, (pp. 173-181). Lisboa: LIDEL.
- PROLE, A. (2005). O papel das bibliotecas públicas face ao conceito de literacia. In M. L. LEITE (Coord.), *Educação e Leitura: Actas do Seminário*, (pp. 31-41). Esposende: Câmara Municipal.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO DIAS, J. (2000). Educação e(m) direitos humanos. Três revoluções: na Escola, na Família e

- na Comunidade. In A. P. BORLIDO (Coord.), *Educação para os direitos humanos. Actas do Congresso*, (pp. 83-93). Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações do 50º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Década das Nações Unidas para a Educação dos Direitos Humanos.
- RIBEIRO DIAS, J. (2009). *Educação: o caminho da nova humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Papiro Editora.
- RIBEIRO, A. M. (2007). *António Barreto (Sobre Portugal)*. Entrevista concedida a Anabela Mota Ribeiro para a Revista Selecções do Reader's Digest. Texto reproduzido no blog da autora. Consultado em janeiro 07, 2015, em <http://anabelamotaribeiro.pt/antonio-barreto-sobre-portugal-129411>
- SANTOS, B. S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, J. T. (2012). *Comunicação e linguagem escrita: Estudo num grupo de Adultos* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Consultado em outubro 20, 2014, em <http://ria.ua.pt/handle/10773/10465>.
- SANTOS, M. L. L. (Coord.), NEVES, J. S., LIMA, M. J., & CARVALHO, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Consultado em janeiro 07, 2015, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/leitura-portugal.pdf>
- SARDINHA, M. G. (2007a). Formas de ler. Ontem e hoje. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: Das teorias às práticas*, (pp. 1-8). Lisboa: LIDEL.
- SARDINHA, M. G. (2007b). *A literacia em leitura – identidade e construção da cidadania*. Consultado em julho 07, 2015, em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/510/pdf>
- SERRANO, G. P. (1997). Metodologías de investigación en animación sociocultural. In J. TRILLA (Coord.), *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, (pp. 99-118). Barcelona: Ariel.
- SILVA, A., GUIMARÃES, P., & DIONÍSIO, M. L. (2012). Transições para a literacia dominante: Perspectivas de coordenadores de centros de educação e formação de adultos. *Roteiro*, v. 37, nº 1, 9-22. Consultado em abril 13, 2015, em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/1160/pdf>.
- SOUSA, A. (2011). Notas à volta da cultura e dos arquivos. *Forum*, nº 46, 121-123.
- SOUSA, O. C. (2007). O texto literário na escola. Uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: Das teorias às práticas*, (pp. 45-68). Lisboa: LIDEL.
- UNESCO (1994). *Public Library Manifesto*. Consultado em novembro 13, 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001121/112122eo.pdf>

UNESCO (2002). *Declaração Universal Sobre A Diversidade Cultural*. Consultado em novembro 10, 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

UNESCO (2003). *Convenção para a salvaguarda do Património Cultural Imaterial*. Consultado em junho 11, 2015, em <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>

VALLGÂRDA, H. & NORBECK, J. (1986). *Uma pedagogia participativa. O círculo de estudo e o guia de estudo*. Braga: Universidade do Minho.

VIEIRA, A. (2007). A Valorização do Património Cultural. In *V Congresso Internacional de Investigação e Desenvolvimento Sócio-cultural* (pp. 460-494). Porto: AGIR. Consultado em novembro 11, 2014, em <http://hdl.handle.net/10198/7154>

WELLER, W. (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n° 2, 241-260. Consultado em agosto 04, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>

7.2. Bibliografia e webgrafia consultadas

APEL - Associação Portuguesa de Editores e livreiros. Consultado em maio 14, 2014, em <http://www.apel.pt>

ASPA - Associação para a defesa, Estudo e Divulgação do Património Cultural e natural. Consultado em maio 14, 2014, em <http://www.aspa.pt/>

BALULA, J. P. R. (2010). *Formar leitores na Sociedade do Conhecimento*. Consultado em novembro 18, 2014, em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/496>

CALIXTO (2001). *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas*. Consultado em novembro 04, 2014, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>

CASA DA LEITURA. Consultado em novembro 11, 2014, em <http://www.casadaleitura.org/>

CENSOS (2011). INE - Instituto Nacional de Estatística. Consultado em dezembro 16, 2014, em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main

EUR-LEX. EUROPEAN UNION LAW. *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Consultado em janeiro 21, 2014, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pt.htm

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Consultado em janeiro 11, 2014, em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/>

DGLAB - Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas. Consultado em março 27, 2014, em <http://dglab.gov.pt/>

DGPC - Direção-Geral do Património Cultural. Consultado em julho 3, 2015, <http://www.patrimoniocultural.pt/pt/>

EDUFOR – Centro de Formação. Consultado em janeiro 19, 2014, em <http://www.edufor.pt/index.php/noticias/149-projavi-avaliacao-internacional-de-alunos>

EUROPEAN COMMISSION (2013). *Cultural Access and Participation*. Consultado em fevereiro 08, 2014, em http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf

FUNDACIÓN GSR. Consultado em março 25, 2014, em http://www.fundaciongsr.com/seccion_menu.php?a=3&tipo=N&id=67

Lei 75/2013 (Diário da República). Consultado em janeiro 23, 2014, em <HTTPS://DRE.PT/APPLICATION/DIR/PDF1SDIP/2013/09/17600/0568805724.PDF>

LITERACIA MEDIÁTICA. O PORTAL DA LITERACIA PARA OS MEDIA. Consultado em março 02, 2014, em <http://www.literaciamediatica.pt/pt/o-que-e-o-portal-da-literacia>

LER EBOOKS. A LEITURA EM ECRÃ. Consultado em novembro 11, 2014, em <http://lerebooks.wordpress.com/>

NEVES, J. S. & LIMA, M. J. (2008). *A leitura em Portugal: perfis e tipos de leitores*. Consultado em abril 28, 2014, em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/290.pdf>

PNL - Plano Nacional de Leitura. Consultado em fevereiro 18, 2014, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

RBB - Rede de Bibliotecas de Braga. Consultado em dezembro 10, 2014, em <http://rbb.blcs.pt/index.php/pt/rede>

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares. Consultado em dezembro 13, 2014, em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/conteudos>

7.3. Documentação vária

Lista de Freguesias de Braga. Consultado em novembro 15, 2014, em http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_freguesias_de_Braga

8. ANEXOS

UNIVERSIDADE SÉNIOR

Inscrições Abertas

Ano Letivo 2014/2015



Inglês

História

Artes Plásticas

Dança de Salão

Direito e Cidadania

Clube de Leitura



Centro Cívico da Junta de Freguesia de São Vicente
Informações: 938 210 346

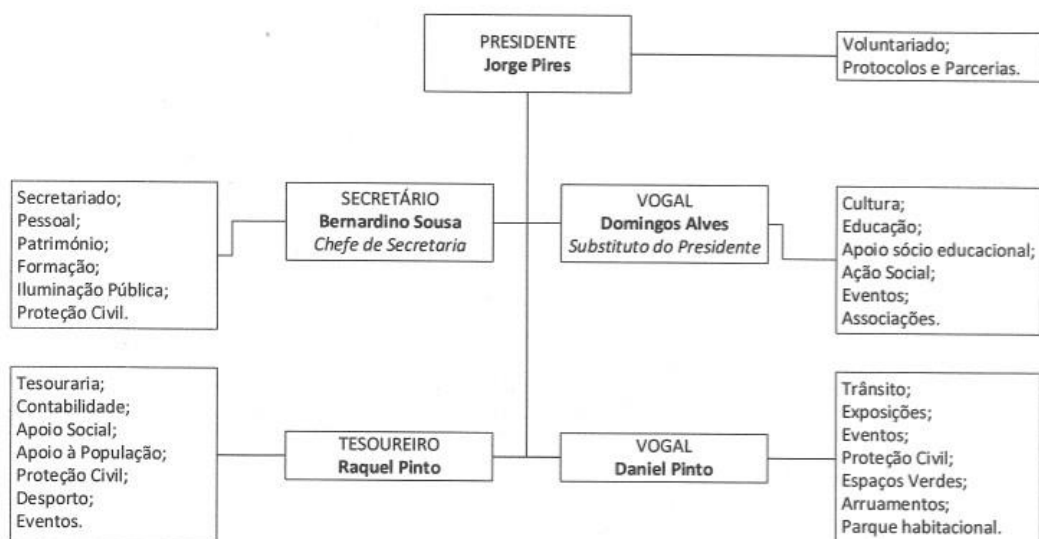
ANEXO II. Organograma da JFSV



JUNTA DE FREGUESIA DE S. VICENTE
Município de Braga

ORGANOGRAMA

(Aprovado pelo Executivo em 25/10/2013 || Retificado pelo Executivo em 07/01/2013)



Junta de Freguesia de S. Vicente
O Presidente

(Jorge Pires)



Azeituna está a organizar o XXI CELTA, que vai decorrer no mítico espaço do Teatro Circo

UMINHO
| Redacção |

Nos dias 12 e 13 de Dezembro, a Azeituna — Tuna de Ciências da Universidade do Minho volta a brindar a cidade de Braga com mais uma edição do Certame lusitano de Tunas Académicas. O XXI CELTA promete um grande espectáculo, com forte componente cénica e musical.

“Estamos confiantes de que, à semelhança das anteriores edições, este XXI CELTA irá ser um sucesso, dada a qualidade das tunas participantes, o esforço protagonizado pela organização, e também graças à alegria do povo minhoto quem se encontra bem viva no seio do público do festival CELTA”, refere a tuna em comunicado.

Os bilhetes para o espectáculo serão postos à venda durante os próximos dias. Tal como tem vindo a acontecer nas últimas

+ mais

Ainda antes do XXI CELTA, a Azeituna apresenta-se hoje e amanhã no festival IX BARÇA CELL, em Barcelos, a convite da Tuna Académica do IPA. Esta noite sobe ao palco do Teatro Gil Vicente, para uma noite de serenatas. Já amanhã o palco será o do Auditório São Bento. Meriti onife a Azeituna vai apresentar o seu repertório de festival.

edições perspectivam-se duas noites de casa cheia no Teatro Circo.

O CELTA surgiu no ano de 1993 de um sonho do grupo de estudantes da academia minhota

que compunham a Azeituna. Com o intuito de realizar em Braga um festival de tunas académicas portuguesas onde se privilegiasse a boa disposição, o espírito académico e a boa música portuguesa. Para além deste espírito, o CELTA é um festival de carácter competitivo onde participam cerca de oito umas dos mais variados pontos do país, desde o continente até às regiões autónomas.

Após alguns anos de realização do espectáculo no PEB, o CELTA regressou ao mítico Teatro Circo em 2008. Desde essa altura que A adquiriu também uma componente temática. Todas as edições passaram a ter assim, uma envolvente que varia de ano para ano. O imaginário temático tem sido abrilhantado pelas dedicadas performances de cada tuna participante no festival e também pela presença de convidados especiais.

Parada de Tibães

Junta de Freguesia entrega lotes

Amanhã abrem oficialmente as portas comunitárias de Parada de Tibães. Eleitores da Junta de Freguesia de Merelim S. Paio, Paredias e Parada de Tibães estarão no local, das 10 às 12 horas, para proceder à entrega a todos os inscritos, ao qual foram atribuídos lotes. Os mesmos serão entregues para início de actividade.

Até dia 1 de Dezembro, a autarquia aguarda que todos os utilizadores reclamem o seu lote. Se não o fizerem, após essa data os mesmos serão entregues às pessoas que se encontram em lista de espera.

São Vicente

Clube de Leitura no Centro Cívico

A Junta de freguesia de S. Vicente deu início a mais um projecto cultural através do Clube de Leitura. Trata-se de uma actividade no âmbito da dinamização da biblioteca Dr. Domingos Alves, com o objectivo de promover a literacia e a valorização cultural.

A participação nas sessões é gratuita mas obriga a inscrição previa nas instalações do Centro Cívico. Para além dos objectivos mencionados, o Clube de Leitura, dinamizado por Alexandre Branco, pode estender a sua actividade a debates com temas propostos pelos participantes.

A iniciativa decorre sempre às sextas-feiras de tarde (das 16 às 17/18 horas), nas instalações da biblioteca e destina-se a adultos de qualquer idade e não há tentas pre-definidas.

São Victor

Oficinas de teatro para crianças

A Junta de freguesia de S. Victor promove, desde o passado mês de Outubro, Oficinas de teatro para crianças com idades entre os seis e 12 anos e Oficina de Música para crianças com idades entre os três e seis anos. Estas iniciativas são realizadas em parceria com o Projecto Expressar.

As actividades e exercíciosleccionados nestas oficinas visam abordar as temáticas dos Jogos teatrais, desmbrir a expressão corporal, incentivar a expressão oral, fomentar a improvisação e desenvolver a interpretação. Os interessados ainda se podem inscrever, quer para as oficinas de teatro, quer para as Oficinas de Música. A inscrição pode ser efectuada directamente no horário das oficinas ou através do email projetoexpressar@jvmail.com.

CIPERDENT
CLÍNICA DE IMPLANTES, PREVENÇÃO E REABILITAÇÃO DENTÁRIA, LDA.
HÁ MAIS DE 20 ANOS EM BRAGA - IMPLANTOLOGIA - CLÍNICA - ORTODONTIA (Aparelhos Fixos)
Médico Dentista N.º 2992 O.M.D.
(Licenciado pela Faculdade de Odontologia da Universidade do Rio de Janeiro/71)
PROTESE FIXA E REMOVEL - ESTÉTICA DENTÁRIA - CIRURGIA - BRANQUEAMENTO - PLANO DE TRATAMENTO
Rua Monsenhor Airosa, 53, 1/c, Fajal - 4705-102 BRAGA • tlm. 253 615 604 • tlm. 917 647 177

ANEXO IV. Freguesias do Concelho de Braga



9. APÊNDICES

APÊNDICE I. Oficinas e Atividades

OFICINA: Tempo ao Texto
Realização de atividades relacionadas com a leitura, a partir de obras presentes na biblioteca da JFSV mas também de outros textos. O tempo para a escrita será também convocado, tendo em conta que sistematiza uma importante dimensão literária.
ATIVIDADES: a) Palavras - Leituras em grupo a partir de diferentes fontes de informação; b) Histórias na Vida - Relato escrito sobre experiências pessoais significativas; c) Conta um Conto - Escrita cooperativa e sequencial de um conto; d) Novo Olhar - Descrição escrita de uma imagem com posterior leitura em grupo dessa descrição.

OFICINA: Conversas Soltas
Fomentar o debate e a discussão sobre temas pertinentes. Pretende-se, desta forma, criar momentos de expressão e valorização pessoais, mas também de reflexão e introspeção. A literacia desenvolve-se com a leitura de texto escrito, mas vive também, e principalmente, da capacidade de ler o mundo, e de refletir sobre vivências, possibilidades e constrangimentos.
ATIVIDADES: a) Tertúlia - Conversa livre despoletada por uma ideia ou frase; b) Prós e Contras - Dois grupos que tentam defender posições opostas, num dado momento, e que depois invertem as posições; c) Mais Atual - Análise de âmbito político, científico ou ambiental, a partir um tema proposto; d) Opinião - Discussão a partir de um texto ou artigo; e) Videograma - Comentário suscitado por um vídeo ou filme, inicialmente por escrito e depois em diálogo.

OFICINA: Fórum Cultural
Roteiro cultural com visita a algumas instituições da região, espaços importantes e fundamentais para a construção de uma identidade cultural. Serão também perspetivadas formas de investigar, valorizar e divulgar o património cultural da freguesia de S. Vicente e da região de Braga.
ATIVIDADES: a) Visita Guiada - Visita a locais de manifesto relevo cultural; b) Cultura Impressa - Apreensão cultural a partir de diferentes documentos, e a reflexão escrita de âmbito cultural.

APÊNDICE II. Atividades desenvolvidas, anuladas e acrescentadas

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS, ANULADAS E ACRESCENTADAS

OFICINA	ATIVIDADE	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
Tempo ao Texto	Palavras								
	Histórias de Vida								
	Conta um Conto						Análise de Foto		
	Novo Olhar	Análise de Foto							
Conversas Solitas	Análise Literária			Tenório					
	Escrita Criativa				Criação de Blog				
	Tertúlia				Mitos Urbanos	Voluntariado			
	Prós e Contras								
	Mais Atual			Syrisa/ CHARLIE Hebdo					
	Opinião	Braga por um Canudo Querido Portugal			Holocausto Nazi				
Fórum Cultural	Videograma	El Empleo	O Poder da Comunicação	Consumismo & Capitalismo	Boggie: Nouveau Parfum	Empreendedorismo	Despertador	Cidadãos Ratoáandia	Pachancho
	Visita Guiada								
	Cultura Impressa		S. Vicente: de Paróquia a Freguesia		Nichos				

DESENVOLVIDAS: Novo Olhar, Tertúlia, Mais Atual, Opinião, Videograma, Cultura Impressa

ANULADAS: Palavras, Histórias e Vida, Conta um Conto, Prós e Contras, Visita Guiada

ACRESCENTADAS: Análise Literária, Escrita Criativa

CLUBE DE LEITURA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Educação de Adultos e Intervenção Comunitária



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Este questionário é anónimo e confidencial

**QUESTIONÁRIO N°1
31-10-2014**

INFORMAÇÃO PESSOAL

Sexo: Masculino Feminino

Idade: menos de 30 30-40 41-50 51-60 Mais de 60

Habilitações literárias: Até Secundário Desde Licenciatura

Situação profissional: Empregado Desempregado Reformado Outra

Hobbies: _____

HÁBITOS DE LEITURA/ESCRITA

Com que frequência lê?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

Se lê, indique preferência: Jornais Revistas Livros Online

Outros: _____

Com que frequência escreve?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

Se escreve, indique formato: Cartas Recados Diário Online

Outros: _____

HÁBITOS CULTURAIS

Frequenta bibliotecas?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

Costuma visitar outros espaços de cariz cultural (museus, monumentos, exposições, etc.)?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

CLUBE DE LEITURA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Educação de Adultos e Intervenção Comunitária



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Este questionário é anónimo e confidencial

**QUESTIONÁRIO Nº1
31-10-2014**

INTERESSES PESSOAIS

Quais as suas áreas de interesse?

Política Religião Ciência Natureza Desporto

Outras: _____

Que tipo de atividades mais gostaria de desenvolver neste Clube de Leitura?

Leitura/ Escrita Discussão/Debate Análise/Comentário

Visitas Culturais Outras: _____

EXPECTATIVAS

Quais as suas expectativas para este Clube de Leitura?

Quer deixar alguma sugestão?

Obrigado pela sua participação!

2/2

CLUBE DE LEITURA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Educação de Adultos e Intervenção Comunitária



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Este questionário é anónimo e confidencial

**QUESTIONÁRIO N°2
9-01-2015**

AVALIAÇÃO GERAL DO CLUBE DE LEITURA

Gostou das atividades desenvolvidas até agora?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

Gostou da metodologia adotada?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

Considera que os assuntos abordados foram interessantes?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Classifique de 1 a 6 as atividades desenvolvidas até ao momento, atribuindo 1 à sua preferida e 6 àquela de que menos gostou:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> “Braga por um Canudo” | <input type="checkbox"/> Análise de Fotografia |
| <input type="checkbox"/> “El Empleo” | <input type="checkbox"/> “O Poder da Comunicação” |
| <input type="checkbox"/> “Querido Portugal” | <input type="checkbox"/> “S. Vicente: de Paróquia a Freguesia” |

Explique as razões da sua escolha (apenas para a atividade preferida - 1):

CLUBE DE LEITURA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Educação de Adultos e Intervenção Comunitária



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

REFLEXÃO PESSOAL

Qual a importância de participar neste Clube de Leitura?

De que forma o poderemos melhorar?

Obrigado pela sua participação !

2/2

CLUBE DE LEITURA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Educação de Adultos e Intervenção Comunitária



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Este questionário é anónimo e confidencial

**QUESTIONÁRIO N°3
13-03-2015**

AVALIAÇÃO GERAL DO CLUBE DE LEITURA

Gostou das atividades desenvolvidas até agora?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

Gostou da metodologia adotada?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

Considera que os assuntos abordados foram interessantes?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Classifique de 1 a 7 as atividades desenvolvidas até ao momento, atribuindo 1 à sua preferida e 7 àquela de que menos gostou:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Syriza/Charlie Hebdo | <input type="checkbox"/> "Boggie: Nouveau Parfum" |
| <input type="checkbox"/> Consumismo/Capitalismo | <input type="checkbox"/> Mitos Urbanos |
| <input type="checkbox"/> "Tenório" | <input type="checkbox"/> "Nichos" |
| <input type="checkbox"/> Holocausto | |

Explique as razões da sua escolha (apenas para a atividade preferida - 1):



AVALIAÇÃO DA REFLEXÃO ESCRITA

Gosta das atividades relacionadas com o trabalho escrito?

Quais as principais dificuldades que encontra nestas tarefas?

Qual a importância de existir um espaço de reflexão pessoal como um Blog?

Obrigado pela sua participação!

CLUBE DE LEITURA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Educação de Adultos e Intervenção Comunitária



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Este questionário é anónimo e confidencial

**QUESTIONÁRIO N°4
19-06-2015**

AVALIAÇÃO GERAL DO CLUBE DE LEITURA

Gostou das atividades desenvolvidas até agora?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

Gostou da metodologia adotada?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

Considera que os assuntos abordados foram interessantes?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Classifique de 1 a 7 as atividades desenvolvidas até ao momento, atribuindo 1 à sua preferida e 7 àquela de que menos gostou:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Voluntariado | <input type="checkbox"/> Direitos (Cidadania) |
| <input type="checkbox"/> Empreendedorismo | <input type="checkbox"/> Ratolândia |
| <input type="checkbox"/> Foto (pomba, gato, homem,...) | <input type="checkbox"/> Pachancho |
| <input type="checkbox"/> Despertador (José Pedro Cobra) | |

Explique as razões da sua escolha (apenas para a atividade preferida - 1):

CLUBE DE LEITURA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Educação de Adultos e Intervenção Comunitária



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

REFLEXÃO FINAL SOBRE O CLUBE DE LEITURA

Considera que este Clube de Leitura correspondeu às expectativas iniciais?

Gostaria de se envolver novamente em projetos desta natureza?

De que forma é que este projeto o/a marcou (ou não) ?

Obrigado pela sua participação!

2/2

APÊNDICE VII. Entrevista Dra. Aida Alves (Roteiro)

CLUBE DE LEITURA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Educação de Adultos e Intervenção Comunitária



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistada: Dra. Aida Alves (Diretora da Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva)

Entrevistador: Alexandre Baixo (Mestrando em Educação)

Data: 24-10-2014

Local: BLCS

Problemática:

A animação sociocultural como forma de promover o gosto pela leitura/escrita junto de público adulto, especialmente daqueles sem hábitos de leitura regulares, e o papel das bibliotecas perante esse desafio, tendo em conta o vetor de proximidade inscrito em experiências passadas (bibliotecas itinerantes) e em contextos presentes (bibliotecas de juntas de freguesia).

Roteiro:

- a) A biblioteca e o seu público-alvo
- b) A importância das bibliotecas na promoção da literacia
- c) A relação dos adultos sem hábitos de leitura com estes espaços
- d) A animação sociocultural como forma de potenciar essa relação
- e) A biblioteca itinerante como fator de proximidade
- f) Sugestões para o projeto "Leituras e Leitores"

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevistada: Dra. Aida Alves (AA)

Entrevistador: Alexandre Baixo (AB)

a) A biblioteca e o seu público-alvo

AA - As bibliotecas, qualquer que seja a sua tipologia, públicas, escolares, centros de documentação, bibliotecas especializadas, de pequena dimensão, entre outras, são, no fundo, repositórios de informação, independentemente do formato, com muita informação em potência.

Agora, das duas uma. Ou o nosso público é um público que já tem um passado de desenvolvimento de competências na área da leitura e da escrita, e que tem necessidade intrínseca desenvolvida desde a adolescência, até à idade adulta, e esse próprio está motivado a procurar informação e a ler (e muitas vezes lê qualquer tipo de informação), em diferentes contextos, num jornal ou revista, nos *tablets*, em diferentes suportes. Esse lê automaticamente porque já está cativado para a biblioteca, e está predisposto a participar em eventos de extensão cultural, em debates, conferências, colóquios, exposições, etc. Eles incluem-se, participam sem serem as instituições a “puxarem” por eles, o que torna a situação muito mais fácil.

Muito mais complicado para o trabalho das bibliotecas, são as pessoas que não têm hábitos de leitura, ou os perderam na sua fase da adolescência.

Muitas vezes os miúdos leem, e leem muito até aos 12 anos. Mas depois dos 12 anos há apenas uma pequena faixa que continua a ler (aqueles que desenvolveram o prazer da leitura, e sentiram isso como uma mais-valia para as suas vidas), e outros que descontinuam o ato hábito da leitura regular, por força dos compromissos que têm, familiares, sociais, profissionais. Mas a qualquer momento eles podem ser despertados novamente, se estiverem em época de férias, fins-de-semana, pausas, ou quando estão em família, têm mais propensão para puxar um livro e ler.

Há pessoas que simplesmente não sabem ler, não querem ler. E para esses o trabalho da biblioteca tem de ser repensado, com muitas atividades “de charme”. Cativá-los pelos interesses e necessidades do seu dia-a-dia. Trabalhar muito a narrativa oral, visual e de memória.

b) A importância das bibliotecas na promoção da literacia

AA - As bibliotecas são muito importantes para promover as literacias, quaisquer tipos de literacias, porque há várias categorizadas. Aquelas de que mais temos vindo a falar, a literacia da leitura, da escrita, da informação e dos *media*, estão associadas e são fundamentais: literacia da escrita e da leitura, da informação, olhar para um cartaz e saber interpretar, uma notícia, saber fazer um juízo valorativo sobre o que se está a ler, isso é muito importante, e dos *media*, que no fundo acaba por ser a própria inclusão digital, que é para as pessoas saberem trabalhar facilmente com equipamentos eletrónicos, nomeadamente um simples telemóvel, um *tablet*, porque há muitas pessoas na casa dos 65/66 anos que eram completos analfabetos digitais, não sabem trabalhar com computadores, mas que agora pegam num *tablet* e conseguem ligar-se à internet, jogar, etc.,.

c) A relação dos adultos sem hábitos de leitura com estes espaços

AA - Aqui temos que ver até onde podemos ir, de que forma conseguimos que as pessoas olhem, observem e façam pequenas leituras, porque quem não tem hábitos de leitura tem que fazer pequenas leituras, através de textos curtos e de fácil interpretação. Eu penso que para quem não possui hábitos de leitura literários mais desenvolvidos, os jornais e as revistas acabam por ser uma boa fonte/oferta por parte das bibliotecas, para quem tem tempo livre, está aposentado, desempregado. Quem tem mais tempo livre pode vir para a biblioteca, estar aqui sentado numa poltrona a ler o jornal ou uma revista, uma revista de informação genérica, uma revista cor-de-rosa, porque não? Algumas mulheres gostam muito de revistas cor-de-rosa, pese embora terem pouco texto de qualidade literária, sempre obrigam à apreensão de discurso. Não podemos também ser tão radicalistas a ponto de afirmar que as revistas cor-de-rosa não ensinam nada a ninguém. Quer dizer, não ensinam, mas também não desensinam. Ensinam sempre qualquer coisa, a pessoa é obrigada a olhar para o texto e a fixar as palavras, a tentar ver como é que elas se soletram; têm de reproduzir os textos que leram, e esta é outra faceta que nós podemos rentabilizar, pondo-as a ler jornais e revistas

e a recontar. Recontar determinada informação que foi apreendida em contexto anterior, de uma leitura individual ou coletiva, ou em simples conversa e debate, é outra forma de leitura, que vai muito pela parte oral, da memória auditiva, mas que obriga a que, mentalmente, se faça nova reprodução do discurso. O recontar de uma história a partir daquilo que se ouviu ou leu, num momento anterior, é uma excelente forma de trabalharmos o público adulto com menos competências. E também as crianças de mais tenra idade.

d) A Animação Sociocultural como forma de potenciar essa relação

AA - Para aqueles que não vão às bibliotecas, que não as procuram porque não têm qualquer tipo de interesse em lá estar, podemos usar técnicas do lúdico, do prazer e do espetáculo. A animação sociocultural passa por isso, em nós trazermos à biblioteca (muitas vezes as bibliotecas podem ser criticadas por quem entende que elas não devem oferecer atividades que não contribuam, de uma forma direta, para a apreensão do texto escrito), *workshops* de culinária, de maquilhagem, beleza, sabonetes, vestuário, qualquer tipo de *workshop* que tenha um carácter utilitário para as pessoas. Penso que para quem não tem competências leitoras, e não vêm as bibliotecas como lugares interessantes, vão mais depressa a esses espaços quando há um *workshop* que seja útil para a sua vida. E o que é que a biblioteca e os seus técnicos aproveitam para fazer nestas circunstâncias? Quando há um *workshop* sobre culinária, vão ter que colocar por perto livros, para que o próprio animador faça referência aos mesmos, para potenciar a leitura. Se há um espetáculo de música, de fados, porque não expor uma oferta de livros que falem sobre a história do fado, sobre a bibliografia da Amália, sobre a viola ou a guitarra.

AB - Estes técnicos assumem aqui o papel de mediadores de leitura...

AA - Todas as pessoas que trabalham aqui, normalmente, têm sempre de fazer uma mediação entre aquilo que é o assunto principal e aquilo que pode ser o suporte de informação que o levou a fazer essa atividade. Cabe depois ao mediador fazer essa ponte, aconselhando a leitura de determinados livros, textos, capítulos ou páginas. Muitas vezes aquilo que eu acho que é mais difícil de contrariar é a barreira física que existe do cidadão e edifício da biblioteca, aquele muro, que para muitos é intransponível, porque acham que o entrar nele é quase como um ditar de regras de aprendizagem e de controlo e avaliação dos conhecimentos.

AB - É uma barreira cultural!

AA - Social, cultural, literária, escolar, de formação. Mas importa que se desfaçam um pouco essas barreiras que existem e cativemos as pessoas, sobretudo pela parte social. Penso que, nos dias de hoje, as bibliotecas públicas, no caso particular da nossa, têm muito que cativar a sociedade.

e) A biblioteca itinerante como fator de proximidade

AB - Qual foi a importância das extintas bibliotecas itinerantes?

AA - Se antes da década de 80 não existia um verdadeiro programa de leitura pública em Portugal, aquilo que o substituiu até essa data foram todas as práticas levadas a cabo pela Fundação Calouste Gulbenkian. O espólio bibliográfico, que na altura foi distribuído de forma mais ou menos frequente pelas localidades, pelas carrinhas itinerantes da Gulbenkian, e que mais tarde foram geridas por alguns municípios, aproximou, e muito, as pessoas do livro e da leitura. Penso que foram fundamentais, foi um projeto que desenvolveu em Portugal o hábito da leitura, e que depois veio a ser sequenciado, mais tarde, pelo Programa Nacional de Leitura Pública, onde foram criadas as bibliotecas públicas, com o apoio do Ministério da Cultura.

AB - Quando este programa terminou perdeu-se uma ligação de proximidade...

AA - Perdeu-se sim. Mas esta ligação foi substituída logo de seguida pelas bibliotecas populares, bibliotecas municipais, pelas juntas de freguesia. Em localidades pequenas, de periferia, qualquer buzina a tocar agitava a população (como hoje ainda se verifica com as carrinhas dos peixeiros ou os padeiros), onde as pessoas lá iam todas contentes, porque era ver as novidades, as ofertas, em terras com poucos recursos. Por isso as carrinhas da Gulbenkian eram um recurso extraordinário para quem não tinha acesso a livros e à leitura. Hoje, apesar da enorme oferta existente, as pessoas não procuram, muitas nem sabem que existem serviços gratuitos de biblioteca.

AB - Nesse sentido, não serão as bibliotecas mais pequenas, como a da JFSV, formatos mais propícios para isso?

AA - São espaços muito mais facilitadores porque têm essa proximidade com a população. Vocês chegam muito mais à vossa população se fizerem um debate sobre o património que existe lá, sobre o

folclore, paralelamente tendo um rancho a tocar e a dançar, dizendo à população que a biblioteca é um espaço seu, para usufruir e socializar. Isto tem que ser criado gradualmente. É sempre com aspetos de animação sociocultural que nós vamos buscar a atenção daqueles que não leem.

f) Sugestões para o projeto “Leituras e Leitores”

AA - Para vocês iniciarem precisam de ter uma atividade de cariz social e lúdico, coisas tão simples como, apoio social com os manuais escolares, que é fundamental, traz muito público às bibliotecas; *workshops*, horas do conto, sessões de leituras encenadas com música, dança.

Uma espécie de *stand-up comedy*, atividades de anedotas, uma desgarrada de anedotas, por exemplo. Há tantos livros de anedotas e curiosidades disponíveis, por exemplo livros com 10 folhas, livros de bolso, com informação desimples leitura, ligeira. Eu acho que com estratégias destas conseguimos colocar mais pessoas, não leitoras, a contactar com livros e a ler, gradualmente.

Realizar algumas oficinas de escrita, sobre a correspondência escrita, por exemplo como escrever uma carta, como fazer uma reclamação à Segurança Social ou à Câmara, fazer reclamações ligadas à defesa do consumidor, evidenciando os seus direitos de consumidor, gestão de condóminos, entre outras. As pessoas apreciam contextos que lhes forneçam informação sobre os seus direitos. Atividades de carácter mais informativo como estas podem ser feitas na vossa atividade da biblioteca. Podem ser usadas receitas médicas, interpretação de bulas, coisas muito simples, de informação e carácter utilitário. Depois, podemos implementar algum tipo de contrato de leitura (compromisso de leitura), para posterior reconto das histórias lidas, ou tentar arranjar histórias engraçadas, temas que lhes interessem, livros de autoajuda, apresentando ciclos temáticos sobre assuntos de interesse para a população.

Temos de trazer até nós as pessoas de uma forma simpática, leve, sem lhes pedir nada em troca, sem exigir responsabilidade de leitura, num primeiro momento. É um trabalho gradual, criar o vício e aquela dependência de ir à biblioteca, porque ela traz qualquer coisa que lhe é grata, que é útil, e que possa trazer uma mais-valia.

Eu penso que estes encontros de cariz utilitário, onde esteja sempre subjacente a sugestão de um livro, fazem com que as pessoas se interessem e vão participando. Se a junta de freguesia criar um

ciclo permanente de conferências, ou de sessões informativas, de esclarecimento, que sejam sempre muito ligadas às necessidades das pessoas, isso será uma excelente estratégia de “charme”.

É um pouco por aqui que vamos conquistando as pessoas, desenvolvendo a literacia da informação, através da animação sociocultural, que é cultural e informativa.

CLUBE DE LEITURA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Educação de Adultos e Intervenção Comunitária



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistado: Dr. Domingos Alves (Acompanhante de Estágio)

Entrevistador: Alexandre Baixo (Mestrando em Educação)

Data: 28-09-2015

Local: JFSV

Âmbito e objetivo:

Entrevista realizada ao Dr. Domingos Alves, acompanhante de estágio do projeto “Leituras e Leitores” (Clube de Leitura), com a finalidade de conhecer a sua perceção acerca do desenvolvimento deste projeto. Esta entrevista, enquadrada no âmbito do processo de avaliação final deste estágio, foi conduzida tendo em conta as seguintes perguntas-guia:

- a) Considera que as estratégias desenvolvidas na planificação e implementação deste estágio foram as mais adequadas?
- b) Pensa que o “Clube de Leitura” correspondeu às expectativas da Junta de Freguesia de S. Vicente?
- c) Que mais-valias é que este estágio trouxe para esta instituição?

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

a) Considera que as estratégias desenvolvidas na planificação e implementação deste estágio foram as mais adequadas?

Sem dúvida alguma, conforme consta, nomeadamente, do parecer que em tempo oportuno elaborei sobre este projecto e de que destaco, por exemplo, as seguintes passagens:

1 – A pertinência dos objectivos gerais do projecto “Leituras e Leitores”, tendo em conta a sua implementação em campos, por vezes bem difíceis, dada a especificidade e condicionalismos vários do público/alvo, muito pouco dado a hábitos de leitura;

2 – A proposta para dinamizar o “Clube de Leitura”, tão útil e oportuno, como necessário, a uma população deveras carente de ofertas educativo/culturais, como é a vicentina. Em simultâneo, saliento igualmente a manifesta contribuição deste projecto como um verdadeiro primeiro passo para a criação da “Universidade Sénior”, outro dos grandes objectivos da Junta de Freguesia de S. Vicente.

b) Pensa que o “Clube de Leitura” correspondeu às expectativas da Junta de Freguesia de S. Vicente?

Penso que sim. Aliás resulta, logicamente, do que atrás foi dito. Com efeito, o “Clube de Leitura” correspondeu, de todo, às melhores expectativas desta Junta de Freguesia. Provam-no, inclusive, a assinalável frequência e o visível interesse com que, semana após semana, a biblioteca era visitada e as leituras - de livros, revistas ou até recortes de jornais - interessada e refletidamente discutidas e comentadas, como eu próprio, aliás, muitas vezes tive oportunidade de constatar.

c) Que mais-valias é que este estágio trouxe para esta instituição?

Sem dúvida, que as mais-valias do projeto foram evidentes, como facilmente se depreenderá. Aliás, a sua continuidade, ainda que em novos moldes, dadas as circunstâncias, desde já fica assegurada, no âmbito mais geral da dinamização da biblioteca Dr. Domingos Alves, incluindo outros atores, nomeadamente ligados ao Grupo de Voluntariado de Proximidade de S. Vicente. Periodicamente, serão

entregues aos residentes da freguesia com dificuldades de locomoção livros e revistas, desde que estes não possam deslocar-se ao Centro Cívico. Para os demais interessados, o "Clube de Leitura" funcionará no espaço da biblioteca, com a orientação de uma pessoa devidamente habilitada e experiente.