

ESCOLA E BIBLIOTECA
NECESSIDADE DE UMA PEDAGOGIA DA LEITURA EXTENSIVA

por MARGARIDA FERNANDES CARVALHO
Professora da Escola Industrial e Comercial de Leiria

RESUMO: A escola como transmissora de conhecimentos tem necessidade de evoluir nos seus métodos para poder acompanhar a transformação do mundo actual e preparar os indivíduos para o futuro. Por seu lado, o livro e a biblioteca têm de ser encarados como agentes decisivos na formação cultural do indivíduo e, portanto, fazer parte integrante da vida escolar e servir de base à educação permanente.

As a means of communicating Knowledge, school must develop its methods, so as to follow the world's transformation at the present age and prepare the people for the future. On the other hand, books and libraries have to be considered as decisive agents in the individual cultural formation, thus being integral part of school life and the basis to permanent education.

SITUAÇÃO ACTUAL

«Nenhum homem é uma ilha isolada e autónoma» (1).

Não é por acaso que a palavra comunicação está intimamente relacionada com a palavra latina «communitas» no seu duplo sentido de comunidade e de associação e justiça nas relações entre os homens. De facto, toda a sociedade, para existir e sobreviver como tal, tem de assentar na cooperação que, por sua vez, implica comunicação entre os vários membros do corpo social. É impossível a cooperação entre os grupos ou indivíduos que não saibam comunicar entre si numa maneira que exclua o estabelecimento de compartimentos estanques aos vários níveis, desde o plano intelectual ao factual e ao puramente emocional.

Toda a longa história da humanidade nos fala numa igualmente longa aprendizagem da comunicabilidade, servida por uma grande variedade de meios que vão da expressão corporal à música, à dança e à pintura entendidas como rituais de comunicação, passando por âmbitos aparentemente dela tão afastados como a religião e a própria linguagem dos símbolos matemáticos e científicos.

No entanto, o mais importante meio de comunicação é ainda a palavra, falada e escrita.

A comunicação é essencialmente uma questão social. O desenvolvimento do ser humano desde o nascimento e a sua progressiva inserção na vida da comunidade, com a competente

(1) John Donne (1573-1631).

observância das regras que tornam possível a vida em comum, é a história da aprendizagem das artes e rituais da comunicação.

A vida em sociedade exige um domínio pleno da comunicação aos vários níveis, domínio de aquisição algo penosa a partir das fases iniciais, que só dependem do desenvolvimento dos sentidos. Um dos grandes momentos deste processo é quando a criança vai para a escola e aprende a ler, porque a palavra escrita, sendo um elo de ligação capital com um mundo que se situa para além da nossa própria experiência, representa igualmente, e a outro nível infinitamente mais complexo, um potencial de conotações tão vasto quantos os domínios a que ela pode aplicar-se e que são, de facto, imensos.

Embora o homem, como espécie, tenha sofrido uma evolução relativamente pequena nos últimos trinta mil anos, a evolução social e cultural tem sido muito grande, e o seu processamento tem-se cumprido a uma velocidade muito maior do que a evolução biológica. Os processos de transformação social e cultural foram ainda acelerados a cada novo desenvolvimento no campo dos meios de comunicação.

Assim, e dado que cada geração herda da geração anterior as suas instituições sociais e modos de vida e sobre eles elabora, por rejeição, mutação ou mera aceitação, um novo elo do desenvolvimento humano, a herança cultural da humanidade vai-se enriquecendo de tantos contributos quantas as formas específicas de cultura e as sociedades que lhes deram vida ao longo dos tempos.

O homem de hoje, no limiar da formação de sociedades, ou de uma sociedade, de tipo universalista e multicultural, tem à sua disposição a herança cultural e social de todas as gerações passadas. As bibliotecas e os museus actuam como uma espécie de memória colectiva, ajudando o homem no seu itinerário retrospectivo dos registos dos empreendimentos culturais do passado, eliminando as barreiras culturais e estabelecendo a ponte necessária entre o que foi e o que é como ponto de apoio para o que será. Bibliotecas e museus funcionam como auxiliares do homem que saiba e queira assumir toda a cultura humana numa síntese criadora, na medida em que nos ajudam a tomar consciência de que somos os herdeiros de algo tão espantosamente grande que não pode ser encarado, enquanto que nosso passado, senão como motor de todo o presente e arranque para todo o futuro. É este o verdadeiro sentido de uma evolução cultural que não se quer escrava do passado, mas que se pretende investir dinamicamente no futuro.

Ao longo de todo este processo teremos de admitir que toda a dinâmica social tem no seu fundamento a interacção e a comunicação e, como problema, o incremento da mesma interacção e da mesma comunicação que são a condição da sua própria existência. E se quando pensamos em interacção queremos referir-nos às relações indivíduo-sociedade, quando falamos em comunicação temos em mente que, em última análise, comunicação e instrução são inseparáveis, ainda que o termo instrução tenha aqui uma conotação mais dinâmica do que aquela que lhe conhecemos da linguagem comum, e não esteja necessariamente ligado à escola como universo concentracionário onde se pratica o clássico confronto ensinante-ensinado, antes à educação segundo o conceito mais lato e infinitamente mais criador e

gerador de saber do que aquele que hoje já se lhe atribui — se não de facto ainda, pelo menos de fatalidade, dentro de uma óptica prospectiva.

No complexo mundo dos nossos dias a escola desempenha um papel de capital importância na transmissão de conhecimentos às gerações mais novas e na tarefa de despertar nelas o tipo de intelecto capaz de assimilar e dinamizar esses conhecimentos. Sendo em número muito maior do que jamais foram, os saberes a assimilar pelos jovens escolares carecem de espíritos preparados para os receber. A actividade intelectual pareceu sempre incompatível com a mecanização, mas nunca tanto como hoje, quando a teoria clássica de um «corpo de conhecimentos» estático, que é o pressuposto do diploma, não tem mais razão de ser.

Face ao impacto tremendo da tecnologia todas as actividades humanas se têm visto obrigadas a mudar. Num mundo em que tudo muda e se dinamiza, a escola continua calmamente a dispendir largas somas e esforços consideráveis na preparação dos alunos para um mundo que já não existe. Isto quer dizer, em termos mais gerais e dando ao fenómeno toda a importância que ele de facto tem quando encarado numa perspectiva de conjunto, que a escola tal como a conhecemos hoje, e apesar de alardear uma pseudo-actualização de meios e métodos — veja-se, por exemplo, a maneira como os meios áudio-visuais são integrados, gratuitamente, num contexto que muitas vezes se lhes não coaduna — pode muito bem estar a ser «um obstáculo intelectual à progressão acelerada da história, por criar comportamentos incompatíveis com a forma de ser dos próximos vinte anos» (1). Se a escola quer continuar a ser funcional, isto é, a preparar para a vida, terá de criar nos seus alunos esquemas de assimilação intelectual tão flexíveis que recusem automaticamente tudo o que, de longe ou de perto, signifique hábitos intelectuais fixos.

A escola não pode, de facto, ignorar as grandes linhas de força de evolução do mundo actual, linhas de força que começam a determinar o futuro: o desenvolvimento do homem de amanhã assim o exige. Trata-se, pois, de conhecer o mundo do futuro para a ele adaptar a criança e o jovem de hoje.

Desse conhecimento deverá a escola extrair regras de acção pedagógica que permitam ao indivíduo e ao grupo acompanhar o dominar e progresso. «A velocidade de transformação do mundo é, actualmente, vertiginosa. Se não prepararmos o homem para acompanhar os progressos da técnica, enfrentaremos uma catástrofe. O homem tem de permanecer criador e mestre da técnica e esta deve ser posta ao serviço do indivíduo e da sociedade» (2). Na medida em que a escola queira e possa assumir, como sua tarefa fundamental, a responsabilidade de fornecer aos jovens o equipamento intelectual que lhes permita assenhorearem-se futuramente e por si próprios dos novos conhecimentos que o futuro nos proporcionará, não iludirá a sua primeira e principal vocação social.

(1) LIMA, Lauro de Oliveira — *Mutações em Educação segundo McLuhan*. Petrópolis, Editora Vozes, 1971, p. 12-13.

(2) MIALARET, Gaston — *Educação Nova e Mundo Moderno*. Lisboa, Arcádia, 1971, p. 28.

«A maior parte das críticas sérias feitas à nossa cultura e aos rumos que segue — é Carl Rodgers que no-lo diz — podem resumir-se nos seguintes termos: escassez de criatividade» (1). De facto, «há uma necessidade social desesperada de um comportamento criador por parte de indivíduos criadores» (2). No campo da educação, não podemos pois continuar a formar mentalidades do tipo conformista e estereotipado, de formação e educação que a si própria se considera completa, perfeita. Há que fomentar, por um propósito lúcido que nunca se negue a si mesmo, mentalidades em circuito aberto, pensamentos livremente criadores, adaptáveis a situações novas, nunca antes encaradas. Enquanto as escolas se limitarem a transmitir um saber *feito* sem cuidarem de ensinar os alunos a construir, por si, a sua própria cultura, não podem responder às solicitações do contexto social. E porque essa impossibilidade se verifica, começa a aparecer, vindo dos países anglo-saxónicos mas já instalado um pouco por toda a parte onde educação e futuro se equacionam juntos, um sistema cultural paralelo dentro da área da preparação intelectual e da aprendizagem da socialização, mas transcendendo a escola: a educação permanente.

Podemos interrogar-nos sobre a fatalidade da mecanização do processo escolar, mas afigura-se-nos mais válido, porque mais concreto, perguntar porque foi possível tal degradação do verdadeiro sentido de aprender. E uma das causas parece ser, sem dúvida, o mau uso que a escola tem feito, e faz, do livro como instrumento de cultura, da leitura como ferramenta de auto-construção do saber e de comunicação com o corpo social.

Por uma ironia histórica, a «galáxia de Gutenberg» (McLuhan) contaminou todos os domínios menos exactamente o domínio escolar onde, afinal, seria de prever a sua maior e mais profunda influência. Na era do satélite de comunicações e do computador, podemos encontrar ainda muitas escolas numa fase pré-Gutenberg, enfeudadas a um tipo de ensino que não sabe tirar partido do livro porquanto só o usa mecanicamente, sob as formas estereotipadas de manual, livro de leitura, compêndio.

E assim o livro, que foi a grande revolução tecnológica do sistema escolar, com a produção em série e a competente industrialização do produto, é ainda, em muitos casos, o grande desconhecido de professores e alunos. A escola actual, fora algumas honrosas excepções que se devem ao impulso da educação nova, ainda não absorveu por completo a tecnologia do livro — a prova é que a grande maioria das escolas ainda não tomou conhecimento da biblioteca. A euforia dos meios áudio-visuais enebria a escola, tornando o livro obsoleto antes de ele, realmente, ter sido introduzido, quanto mais explorado, no processo educativo.

A capacidade de ler foi, durante muito tempo, sinal de distinção social e o ensinar a ler e a escrever uma das competências essenciais da escola. No entanto, saber ler é algo diferente de saber manipular o código escrito — mais complexo e com um significado cultural preciso. A biblioteca como equipamento cultural indispensável à vida da comunidade e à formação individual é um fenómeno que, a bem dizer, ainda não faz parte integrante da nossa cultura

(1)-(2) RODGERS, Carl R. — *Tornar-se Pessoa*. Lisboa, Morais Editora, 1970, p. 299.

latina, ainda que os países anglo-saxónicos, e muito especialmente os E. U. A. e a Inglaterra, encarem já o problema de uma maneira muito mais progressiva.

Se bem que a difusão do livro e a generalização da leitura sejam hoje factos incontrovertidos, o sociólogo e historiador da literatura Robert Escarpit refere um «circuito letrado» (1) de carácter restrito quando caracteriza a situação actual face à difusão do livro, chegando à conclusão de que este não é um facto novo, específico do nosso tempo. De facto, os leitores do livro em todas as épocas constituíram uma minoria. É de bom tom em certos meios culpar a concorrência «desleal» dos muitos passatempos mais atraentes oferecidos pela vida moderna como provocadora desta situação quando, realmente, nunca houve, no passado, uma idade de ouro do livro, embora, segundo J. Dewey (2), houvesse um tempo — a sociedade pré-industrial — em que a capacidade de ler era praticamente a única via do conhecimento e o saber ler e escrever marcavam nitidamente a distinção entre o homem educado e o não educado, não só no sentido escolástico como também no sentido de vias únicas de acesso a uma vida mental mais rica e mais vasta.

A sociedade industrial e tecnológica veio modificar estes dados. Hoje o capital cultural já se não encontra contido apenas nos livros, guardas da continuidade espiritual e expressão da civilização, mas em circulação activa. É esta a opinião do sociólogo canadiano Marshall McLuhan, que considera todo o progresso ligado ao aparecimento das novas técnicas de comunicação que ampliam as forças do homem. É dele a tese — aliás discutível e discutida — de que o livro e a leitura estão destinados à extinção num futuro próximo, substituídos pelos novos instrumentos de comunicação de massa. Note-se que já em 1917 G. Appolinaire (3) vaticinara o declínio do livro, fixando o limite da sua existência em mais um ou dois séculos, no máximo, quando a invenção do disco e do filme pareciam vir tornar inútil, daí em diante, a aprendizagem da leitura e da escrita. E no entanto a industrialização da edição parece desmentir esta profecia e desafiar igualmente os poderes vaticinadores de McLuhan.

Inquéritos feitos a vastos sectores da população nos E. U. A., Inglaterra e França mostram à saciedade que os mass media em geral, e a televisão em especial — ainda que esta última tenha sido apontada como a mais forte concorrente do livro — não são verdadeiramente factores do declínio do livro e da leitura, na medida em que ocupam um tempo que o livro não ocupava, porque a civilização dos lazeres é uma conquista recente, contemporânea dos novos meios de comunicação de massa e, portanto, criadora de condições antes nem pensadas, de autênticos «terrenos vagos» que os mass media puderam ocupar sem deles desalojar o livro.

De facto, não só o livro e a leitura não se encontram ameaçados por estes novos instrumentos da comunicação como ainda deles recebem forte estímulo, como o prova um inquê-

(1) Citado por HASENFORDER, Jean — *Les Lecteurs et la Lecture*, in «Le Livre et la Lecture en France». Paris, Les Editions Ouvrières, 1968, p. 17.

(2) Citado por GIUGNI, Guido — *Pedagogia della Lettura*. Torino, SEI, 1969, p. 5.

(3) Em entrevista ao jornal «Le Pays» publicada em um número especial da «Revue des Lettres Modernes» (citado por GIUGNI, Guido — *Pedagogia della Lettura*. Torino, SEI, 1969, p. 7).

rito levado a efeito pelo Instituto Francês de Opinião Pública em 1966, a pedido do Sindicato Nacional dos Editores (1). Não só a leitura dos livros em nada é afectada pelos meios de comunicação de massa como os possuidores de aparelhos de televisão compram mais livros do que os outros; numa tentativa de análise interpretativa destes resultados, poderíamos dizer que os meios de comunicação de massa despertam a curiosidade intelectual e a sede de uma informação mais detalhada e elaborada que vão depois encontrar a sua satisfação natural na leitura.

A crise do livro e da leitura — porque essa crise é um facto — não é tanto uma consequência da larga difusão dos mass media como, segundo faz notar Guido Giugni (2), o resultado do descrédito humanístico dentro da dinâmica sócio-económica do mundo contemporâneo, no seio do qual se gerou um desequilíbrio entre a rapidez do progresso técnico e a lentidão da preparação humana que se propõe dominá-lo.

Em íntima coerência com a própria dinâmica interna do consumo, a sociedade industrial difundiu o livro numa escala nunca antes julgada possível, contribuindo assim para a generalização da leitura. No entanto, e porque as coisas têm a sua lógica própria, reduziu o livro e a leitura à dimensão de objectos, coisificando ambos dentro do circuito do consumo na medida em que os tornou susceptíveis de serem oferecidos em termos publicitários e consumidos como quaisquer outros bens cuja aquisição nos é imposta pelas fórmulas da técnica comercial. É esta uma situação sem precedentes e de consequências graves para o livro como expressão e estímulo de cultura, na medida em que o livro de qualidade é difundido pela mesma engrenagem sócio-económica que insensibiliza o leitor à sua mensagem, reduzindo a liberdade e os valores a simples dimensões económicas.

A estrutura e os conteúdos da escola que serve a sociedade de consumo estão imbuídos dos mesmos princípios porque inseridos no sistema e planeados no sentido de favorecerem a sua conservação e são, portanto, incapazes de formar mentalidades independentes que possam resistir à acção despersonalizante e uniformizadora do meio. É nesta medida que Giugni nos alerta para o facto alarmante de ser a própria escola agente de alienação e, portanto, factor importante no agravamento da crise do livro e da leitura, pois não pode, nem pretende, formar mentalidades que fujam ao sistema. Por outro lado, o aumento do tempo livre e do rendimento médio individual, que poderiam favorecer a causa do livro e da leitura, volvem-se também em factores alienantes na medida em que abrem ao homem um mundo cheio de variados e aliantes concorrentes do livro.

Parece que, para qualquer lado que nos voltemos, a escola nos aparece sempre como um campo em que tudo, ainda, pode ganhar-se ou perder-se.

Paradoxalmente, a escola é, actualmente, o lugar onde menos se lê — situação em extremo aberrante se considerarmos a maneira como professores e alunos ocupam o melhor do seu tempo

(1) CLEMENT, François — *Lecture et Moyens de Masse*, in «Le Livre et la Lecture en France», Paris, Les Editions Ouvrières, 1968, p. 248.

(2) GIUGNI, Guido — *Pedagogia della Lettura*. Torino, SEI, 1969, p. 8-9.

debruçados sobre o livro escolar, que representa para ambos a epítome do saber exigido e exigível. Mas o livro na sua verdadeira dimensão, o livro como elemento cultural do quotidiano, o livro como meio de difusão por excelência do pensamento e como elemento de primeira ordem na formação das mentalidades individuais e colectivas, pode dizer-se que não entra na escola — e se o faz usa a porta detrás, relegado para um plano em que não lhe resta senão apagar-se, guardado, inerte, nos depósitos poeirentos e obscuros que pomposamente se arrogam o nome de bibliotecas escolares. Assim acontece na maioria das escolas, que prosseguem calmamente difundindo uma cultura manualística com pleno apoio das autoridades competentes. Por vezes o quadro muda um pouco, mas sem transformações radicais quanto ao problema de fundo: escolas há dotadas de bibliotecas que, com um certo esforço organizado e verbas não de todo exorbitantes, poderiam funcionar como autênticos dispositivos de cultura. Para o arranque não se requerem muitas obras, mas uma ideia clara e corajosa dos pontos cruciais em que as mudanças terão de instalar-se e uma vontade de actuar sem desvios nem desfalecimentos.

Debrucemo-nos rápida mas lucidamente sobre este facto incontestável: a escola tal como a conhecemos não dá aos jovens uma formação e uma visão do mundo propícias a uma atitude válida em relação ao livro. Não cria nem fomenta o gosto e o hábito da leitura. Em consequência, a biblioteca pública, quer como lugar de leitura quer como possibilidade de recreação e fonte de informação, é quase ignorada pela nossa sociedade. E no entanto, tanto a escola como a sociedade industrial são responsáveis, a outro nível, pela criação de uma situação psicológica de mal estar: veja-se como todos nos sentimos um pouco culpados pelo nosso desinteresse pela leitura e como procuramos, de uma maneira ou de outra, justificar o facto, alegando pouco tempo, falta de oportunidade de adquirir cultura na infância por oposição familiar (nas classes sócio-economicamente desfavorecidas os pais desencorajam os filhos da leitura com o pretexto de que ela lhes rouba tempo precioso ao estudo), más condições económicas, etc., quando não é o ritmo louco da vida moderna, cheia de mil e uma distrações mais acessíveis sob o ponto de vista intelectual, que é apontado como culpado.

A maioria das crianças que frequentam a escola entram nela intelectualmente disponíveis. É facto que pertencerão a meios sócio-económicos possivelmente muito diversos, mas quase todas trazem ainda intocado dentro de si um mundo de potencialidades individuais que à escola cabe desenvolver até ao máximo das possibilidades individuais e dentro dos limites impostos pelo desenvolvimento da sensibilidade e da inteligência. É a idade ideal para a educação pela imagem e pela palavra, primeiro falada e depois escrita. O professor que pretenda despertá-las para uma vida mais ampla saberá decerto que os meios fornecidos e preconizados pela escola tradicional não bastam. Para além da aprendizagem das capacidades fundamentais — ler, escrever, contar — há que estimular a inteligência, que manter baixadas as barreiras que separam o indivíduo dos outros indivíduos e do mundo. É toda uma aprendizagem da tolerância, da compreensão e da cooperação que começa. O professor tem à sua disposição a conversa, a leitura em voz alta, a expressão corporal e plástica, o diálogo despre-

tencioso, o contacto sem disfarce entre a sua mentalidade adulta e a mentalidade infantil. Num clima de verdade, a sensibilidade da criança florescerá e ampliar-se-á até ela penetrar de olhos abertos no mundo dos outros, através da experiência maravilhosa de explorar e construir o seu próprio eu.

Quanto ao mundo factual, também até aí o professor tem de encaminhar a criança — tarefa mais complexa porque ela já se movimenta tão naturalmente no mundo tecnológico que é o seu desde que se conhece que por vezes é o próprio professor a sentir-se estranho, quando não hostil, face a um progresso que o ultrapassa. E no entanto é fundamental que também neste campo o professor esteja à altura do que um ensino actualizado dele deve exigir.

Não esqueçamos que as crianças de hoje atingirão a plenitude da idade adulta no ano 2 000, o que significa que o seu equipamento intelectual e cultural terá de começar a ser preparado *agora*. A multiplicidade dos dados que constituem a nossa cultura terá de começar desde muito cedo a ser entrevista pela criança sem estranheza nem pânico, antes com o alvoroço próprio de quem dia a dia se constrói e por si descobre o mundo. Cumpre à escola, neste domínio, familiarizar a criança com uma realidade em permanente mutação cujo domínio só pode ser conseguido por mentalidades flexíveis, prontas a tudo investigar com espírito crítico e conhecimento pleno dos meios de obter mais conhecimentos e de os relacionar em análises e sínteses válidas. Se a criança for, desde o início da sua formação intelectual, habituada a informar-se, a documentar-se concretamente sobre os assuntos que suscitam o seu interesse ou lhes são propostos de fora, estará apta a auto-formar-se e no bom caminho para adquirir uma cultura sólida, no sentido de uma cultura aberta e criadora.

Face a estes problemas, quais as propostas clássicas da escola e do ensino institucionalizado? O livro escolar, sob a forma de compêndio, manual, livro de textos, oferece à criança um saber feito, balizado, onde não há lugar para a pesquisa pessoal. A maiêutica fica-se pelos manuais de didáctica, sempre que — o que acontece muito frequentemente — os seus processos entram em choque com o ritmo requerido por um sistema escolar que se destina a fornecer ao aluno um diploma no final de um curso em que determinado programa tenha sido coberto, ou seja, em que determinado «corpo de conhecimentos» tenha sido adquirido por transmissão.

O mundo de hoje exige uma política de desenvolvimento cultural equilibrada que pressupõe, em última análise, um esforço maciço no sentido de dar ao livro e à biblioteca (escolar e pública, e mesmo de empresa) um lugar de importância no dispositivo do conjunto. E aqui a conjuntura exige, indubitavelmente, uma autêntica rotura com a estagnação anterior, sancionada por um sistema cultural livresco, portanto anti-livro e anti-leitura.

Conscientes da gravidade da situação, os E. U. A. e a Inglaterra começaram, com um avanço de quase meio século sobre os países de cultura latina, a aperceber-se de que algo de muito urgente precisava de ser feito para conferir ao livro e à leitura e papel que de facto lhes cabe numa sociedade que se quer dinâmica. Hoje estes países estão de há muito de posse de dados — inquéritos estatísticos, reflexões críticas abalizadas, obras sérias de sociologia e pedagogia da leitura — que lhes permitiram orientar construtivamente as suas estruturas educativas

no sentido de uma educação pela leitura e para a leitura, condição essencial da educação permanente e da promoção social. Note-se que estes países são actualmente sociedades pós-industriais no âmbito das quais a civilização dos lazes é já uma realidade, com todas as implicações que o fenómeno determina. O hábito do livro e o uso generalizado das bibliotecas por vastos sectores das populações representam, neste contexto, uma resposta a muitas das aspirações e das exigências que o constituem.

A UNESCO (1) aponta a todos os profissionais da educação e a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, se ocupam da juventude, a necessidade e a urgência de tomarem a peito a iniciativa de desenvolver nas gerações novas o gosto da leitura e a aptidão de ler, ou seja, a capacidade de leitura viva, consciente, criadora de cultura: ler não só livros mas também revistas, jornais e demais documentos escritos susceptíveis de possibilitar a formação e informação que são a autêntica condição de uma integração no mundo de amanhã.

Para transformar o clima intelectual e cultural de um país, de uma comunidade ou mesmo de toda uma civilização, é preciso empreender uma política tal que vá às próprias raízes culturais e abale profundamente a maneira tradicional de formar as mentalidades: é toda a formação humana que está em jogo. Só o livro, com a sua linguagem peculiar baseada no universo do discurso, poderá facilitar a pretendida convergência, ordenação e coordenação de experiências culturais que, provenientes dos outros meios de comunicação, só através dele se disciplinam e atingem uma interpretação e valorização cultural autênticas.

ACÇÃO POSSÍVEL

Se não tivermos medo das realidades, podemos diagnosticar nos seguintes termos a situação portuguesa em relação a uma cultura viva e às condições de formação de mentalidades dinâmicas:

- programas escolares sobrecarregados e desactualizados a impedir um ensino em profundidade.
- professores de formação clássica desmunidos para enfrentar estruturas sociais que os ultrapassam e coordenadas de um ensino em plena mutação, bem como para aceitar, de facto e não por imposição exterior, as orientações novas que a conjuntura reclama.
- inércia administrativa e executiva no que se refere a uma política cultural em moldes estruturalmente novos.
- ausência de uma perspectiva de educação permanente em que se conjuguem os dados formação, informação e documentação.
- indiferença, quando não hostilidade, pelo conceito de experiência pedagógica quando a mesma implique, ao ser posta em prática, mais do que atitudes de boa vontade.
- um conceito estático de cultura e dos valores sociais.

(1) «Bulletin de l'UNESCO à l'Intention des Bibliothèques», Paris, 23 (4) Jul.-Ago. 1969, p. 210

- uma atitude por demais conformista e superficial face à problemática cultural, manifestada numa recusa sistemática em intervir e actuar diferentemente do habitual.
- falta de fundos para organizar experiências pioneiras e de pessoal especializado e empenhado para as levar a bom termo.

Vejamos em que medida é que uma situação definida nestes termos — que estão, aliás, muito longe de constituir uma análise ordenada e exaustiva — afecta a formação das mentalidades juvenis e, como reflexo, a maneira como se processa o ensino e a aprendizagem dentro da aula de Português.

Carecida de elementos estatísticos ou de simples inquéritos ou relatórios que permitam uma análise destes fenómenos em grande escala, limito-me a referir conclusões moldadas por onze anos de actividade docente, no decorrer dos quais tive a oportunidade de criar de raiz, em estabelecimento de ensino particular, uma biblioteca escolar (ainda que de proporções muito modestas) e de colaborar na reorganização de outra, da qual fui depois bibliotecária durante quatro anos. Foi nesta última qualidade que procurei reflectir sobre o problema do livro e da leitura e sobre a situação cultural da juventude portuguesa no âmbito da nossa realidade sócio-cultural e económica. Combinando e acumulando esta experiência com a de professora de Língua e História Pátria e de Português, pude chegar a algumas conclusões pessoais sobre uma problemática que, infelizmente, não tem sido, entre nós, objecto de estudos e, ainda menos, de empreendimentos.

Embora o meio sócio-económico tenha influência na maneira como o pré-adolescente e o adolescente reagem aos estímulos culturais, parece que a apetência intelectual é afectada em menor grau por esse condicionalismo e, quando o seja, compete à escola em geral, e muito especialmente à aula de Português, proceder ao nivelamento cultural necessário para que os jovens possam aproveitar ao máximo o período de escolaridade e entrar na vida munidos com um desenvolvimento à altura das exigências da competição.

Constata-se, como regra geral, que o nosso jovem não tem desenvolvimento cultural, nem se interessa pela cultura. Manifestamente por culpa do ensino que lhe é ministrado e da sociedade em que se move, limita-se a absorver, melhor ou pior, o conteúdo factual dos programas oficiais (já de si desfasados) com uma dose muito considerável de apatia intelectual que se revela na sua manifesta incapacidade de usar criadoramente os conhecimentos que lhe foram transmitidos. Fora da matéria exigida o jovem muito raramente manifesta curiosidade intelectual, como se inteligência e sensibilidade, adormecidas ou degradadas, se satisfaçam com os estímulos mais superficiais que lhe são oferecidos pela sociedade de consumo. Os grandes problemas do mundo actual deixam-no frio, os ideais de conduta não encontram eco na sua sensibilidade. Acrescente-se a isto uma confrangedora falta de informação sem qualquer desejo de a remediar quando a oportunidade se oferece e uma ausência total de espírito crítico e de uma escala de valores própria, e teremos o quadro completo.

Em termos de pura lógica, não parece que se deva diagnosticar uma situação sem se tentar, simultaneamente, uma abordagem, ainda que sumária, das causas que a geram. E uma das

causas é, sem dúvida, o bloqueamento cultural que impede as inteligências de funcionar, conduzindo à ausência de consciencialização, à incapacidade crítica e a uma vida que, se não é apenas vegetativa é, pelo menos, superficial e destituída de um significado profundo que lhe confira autenticidade.

Não me parece justo traçar este panorama sem acrescentar que também noutros países já bem mais evoluídos do que o nosso as coisas não são, por vezes, melhores, o que muito possivelmente indica que haverá causas comuns a determinar consequências semelhantes. Que tal constatação não nos leve, contudo, a concluir que, se os países mais bem apetrechados de meios e técnicas não podem melhorar a qualidade cultural da sua juventude, a nós só nos resta cruzar os braços.

A nossa sociedade encontra-se hoje perante a necessidade de promover transformações profundas que lhe permitam libertar-se de estruturas ultrapassadas e anquilosantes que lhe impedem o progresso. A modernização por que todos ansiamos só pode ser alcançada se a educação for melhorada e estruturada em moldes dinâmicos. Temos de aprender a conduzir-nos, ou seja, a pensar e a querer, se queremos encontrar para os nossos problemas soluções adequadas. De certo modo, compete-nos moldar o nosso próprio futuro, aqui e agora.

«O homem faz-se a si próprio. Faz o meio ambiente e faz também as instituições, incluindo as educacionais. Mas são precisamente o meio e as instituições que, por seu turno, farão o homem». Esta afirmação de Robert Hutchins dá-nos a verdadeira dimensão de toda e qualquer acção que pretendamos empreender. Particularmente, diz-nos que problemas específicos só podem ter soluções específicas e prepara-nos para aceitar as meias vitórias.

Ainda que o lançamento de uma nova política educativa seja inseparável de uma acção decidida em favor duma mais coerente e eficaz orientação dos jovens para a cultura, creio que algo pode de facto ser feito mesmo sem mexer muito nas estruturas administrativas, cuja dinâmica muito própria se situa para além das nossas possibilidades interventivas. Creio ainda que muito do que pode ser feito compete em grande parte à biblioteca escolar como dinamizadora do ensino, ou seja, como organismo vivo capaz de animar com uma intenção cultural o ensino mais ou menos manualístico ministrado nas nossas escolas.

Alunos apáticos ou pouco despertos para a vida intelectual, falhos de imaginação e de sentido crítico, hostis à pesquisa, relutantes face ao esforço de aprender, direi mesmo, refractários à aventura do saber têm, forçosamente, de constituir grave problema para toda uma classe docente que, já de si pouco actualizada e muitas vezes avessa a inovações, se vê, para mais, assoberbada com a tarefa ingente de transmitir conhecimentos estáticos a espíritos estáticos.

Na aula de Português, por exemplo, o que se propõe ao professor é que, através da exploração mais ou menos exaustiva dos textos do livro de leitura, leve os jovens a reflectir voluntariamente sobre a vida, os homens e as coisas. Perspectiva sedutora — se bem que cheia de dificuldades práticas — que o professor vê ficar-se em pouco mais do que nada quando depara

com indivíduos incapazes de reagir às questões mais simples. À falta de informação variada e dinâmica vem acrescentar-se a paralisia da sensibilidade e do espírito crítico, uma experiência pessoal limitada aos seus estreitos mundos sócio-económicos, uma dificuldade imensa em se expressarem e uma ausência quase total do hábito de pensar.

A nossa juventude não sabe pensar porque não tem padrões intelectuais por que se guie, nem está de posse da documentação básica para os adquirir. De facto, não está sequer de posse do hábito de documentar-se. Se pensarmos na importância que assume, num país que se quer evoluído, o saber cada um documentar-se, informar-se para formar as suas opiniões e saber agir, veremos quanto é grave este estado de coisas.

Como solução de emergência e uma vez que seria muito mais difícil, se não impossível, revolucionar o tipo de ensino ministrado dentro dos moldes fornecidos pelo sistema, afigura-se-me mais viável encarar uma política de dinamização das bibliotecas escolares, campo em que a inércia é quase total, no sentido de lhes conferir um papel mais importante na formação cultural dos jovens.

Uma ideia muito generalizada é a de que as bibliotecas escolares se encontram paralisadas por falta de financiamento oficial. De facto — pelo menos no que se refere ao Ensino Técnico Profissional — não é do meu conhecimento que haja qualquer verba oficial atribuída para funcionamento das bibliotecas, ou mesmo para o pagamento de pessoal especializado, a não ser a que permite ao professor-bibliotecário beneficiar de 2 a 4 horas de redução no seu horário. Sem dúvida que este é um grande obstáculo ao desenvolvimento das bibliotecas escolares, mas de maneira nenhuma o maior. Reveste-se de aspectos muito mais graves, porque rico de implicações de muito difícil anulação, o obstáculo representado por certos componentes da nossa mentalidade manifestamente avessa ao empreendimento de determinados esforços. Algo de semelhante acontece em França, segundo refere Geneviève Patte no seu ensaio *Les Bibliothèques pour Enfants* (1) e deve atribuir-se mais a uma característica da nossa mentalidade latina do que ao determinismo de um problema real, porquanto as boas vontades não surgem nem quando o problema financeiro é resolvido. Dado que os E. U. A., a Inglaterra e os países nórdicos resolveram já de há muito, e satisfatoriamente, o problema das bibliotecas infantis e juvenis integrando-o no quadro geral dos esforços de difusão da cultura a nível oficial, parece-nos pertinente a afirmação de G. Patte.

Afastada assim a questão do financiamento como um falso problema, cumpre no entanto precisar que, ainda que se refira a seguir uma solução possível para contornar a questão da ausência de uma verba própria para ocorrer às necessidades específicas de bibliotecas escolares em pleno funcionamento, não se defende aqui uma política de iniciativa privada neste capítulo, porque à administração deve caber a inteira responsabilidade não só do financiamento mas também da adequada estruturação de tais serviços. As ocasionais soluções «de boa vontade

(1) In «Le Livre et la Lecture en France». Paris, Les Editions Ouvrières, 1968, p. 167.

não podem substituir um programa de acção conjunta e não devem ser deixadas à mercê das campanhas de cooperação que apenas servem para mascarar a verdadeira face do problema.

É possível canalizar a boa vontade de alunos e professores no sentido de uma contribuição voluntária; anual ou mensal, mais ou menos avultada, são já pormenores de somenos importância. O que importa é convencer a massa estudantil de que a biblioteca lhe é útil sob muitos pontos de vista e que, portanto, merece ser acarinhada. Na maioria dos casos pode contar-se com uma grande percentagem de contribuintes voluntários. A subida do nível de vida e a influência dos padrões sociais estrangeiros permitem aos jovens dispor de algum dinheiro para os seus gastos pessoais — sabe-se, de resto, quanto o poder de compra dos jovens escolares aumentou nestes últimos anos, e de que maneira eles exteriorizam este desafogo gastando alegremente em ninharias apetecidas somas por vezes algo avultadas. Nos casos em que haja, de facto, debilidade económica, lá está o carácter voluntário da contribuição a evitar situações embaraçosas.

A criação de uma Liga dos Amigos da Biblioteca com pagamento de quotas mensais durante o período de funcionamento da biblioteca pode ser uma boa solução de emergência para acudir a uma situação que vemos eternizar-se sem que a administração lhe dê solução compatível com os nossos anseios de actuar para fazer face a um estado de coisas que sabemos prejudicial à causa da cultura.

Resta o problema de como conseguir pessoal qualificado (dentro do possível) para os serviços de leitura. Subsistindo, aqui também, a falta de verba, cabe a uma Direcção dinâmica o caminho sempre possível de congregar boas vontades e operar dentro das condições específicas da administração escolar.

Na altura em que foram criadas as Actividades Circum-Escolares foi possível na Escola Industrial e Comercial de Leiria atribuir a professores, dentro da respectiva orgânica, funções na biblioteca que, nominalmente, não diferiam daquilo a que, nos países mais evoluídos e apetrechados neste domínio, se chama animadores culturais — infelizmente tivemos que ficar-nos pelas intenções, dado que, por uma questão de mentalidade e de preconceitos fortemente arraigados, não foi possível realizar obra válida no campo da orientação dos jovens para a leitura, da informação sobre a documentação e ainda menos no campo da animação cultural. O essencial foi, apesar de tudo, conseguido: a colaboração, remunerada como se de horas lectivas se tratasse, de professores que puderam assegurar os serviços de requisição durante um total considerável de horas por semana.

Assim, ao longo de quatro anos de actividade, foi possível assegurar o funcionamento regular da biblioteca nos meses de Novembro a Maio, nas modalidades de «leitura na Sala», «leitura domiciliária» e «leitura para professores» com a seguinte totalidade de horas semanais:

em 1967/1968.....	17	(5 nocturnas)
em 1968/1969.....	16	(6 nocturnas)
em 1969/1970.....	17	(5 nocturnas)
em 1970/1971.....	13	(4 nocturnas)

Se observarmos agora os números totais que nos dão o movimento ao longo destes mesmos anos, poderemos ficar com uma ideia aproximada do que pode fazer-se recorrendo a uma organização do género da que ficou referida, solução que consegue actuar dentro do sistema sem carecer de alterações administrativas, embora tenha as suas limitações e ofereça desvantagens de vária ordem:

em 1967/1968.....	5 510	requisições	(5 100 domicil.)
em 1968/1969.....	4 160	»	(3 510 »)
em 1969/1970.....	5 450	»	(4 978 »)
em 1970/1971.....	4 022	»	(3 500 »)

Numa escola com cerca de 1 700 alunos, estes números parecem indicar, pelo menos, uma atitude de interesse em relação à leitura, embora demasiado anárquica para se lhe poder conferir um valor absoluto. Representariam um êxito incontestável sob o ponto de vista da actuação educativa e cultural se, de facto, lhes correspondesse uma autêntica obra de formação do gosto, de informação e de aprendizagem da técnica da documentação, um progresso decidido no sentido de uma leitura viva e consciente.

Infelizmente não foi possível imprimir à Biblioteca, no caso referido, um impulso orgânico, como ficou dito antes. Muito se leu, mas duvido que se tenha lido bem e, principalmente, que as leituras feitas tenham sido as necessárias e convenientes para o desenvolvimento intelectual, cultural e moral dos jovens. Além disso foi impossível empreender uma política de orientação e esclarecimento e provou-se ainda mais utópico qualquer esforço no sentido de uma animação cultural das actividades normais da biblioteca. Sem pessoal sensibilizado para os problemas específicos da leitura juvenil é muito difícil empreender uma acção válida. Por outro lado, enquanto não haja, entre nós, a nível oficial, cursos especializados para animadores culturais de que possam beneficiar os professores-bibliotecários, corre-se o risco de embarcar numa aventura educativa.

A leitura tem a sua pedagogia própria, como a biblioteca escolar tem uma função específica a cumprir. J. Dewey situa a escola no centro do ambiente físico e humano — na medida em que supera o hiato entre a experiência quotidiana do jovem e a da escola propriamente dita — e a biblioteca no centro da escola. É nela que o aluno vai encontrar aquilo que tem valor, que é susceptível de alargar-lhe o horizonte intelectual, cultural e humano. É nela que o jovem procura tomar contacto com os dados da experiência dos outros, com a sabedoria acumulada do mundo e das gerações. E é este dado que nos elucida sobre a verdadeira posição do livro e da leitura na educação: pobre como sucedâneo da experiência, o livro é da máxima importância para interpretar e ampliar essa mesma experiência.

A distinção que muitos autores fazem entre biblioteca escolar e biblioteca juvenil é útil na medida em que nos alerta para a existência de aspectos vários na formação do jovem e, portanto, para a necessidade de os abordar separadamente, para mais completa eficiência de

resultados. Entre nós, no entanto, só vale como preparação psicológica de uma acção que será, por largos anos ainda, impossível de concretizar por ausência de infra-estruturas.

Sendo ambas — biblioteca escolar e biblioteca juvenil — orientadas em ordem ao processo de desenvolvimento e de formação da personalidade, têm no entanto objectivos diversos, ainda que complementares. A primeira funciona em função do jovem enquanto aluno, enquanto empenhado no trabalho escolar e no cumprimento de um determinado programa de estudos, devendo pois entender-se como uma extensão dos processos de instrução; a segunda existe em função do aprofundamento e do enriquecimento dos processos educativos promovidos pela escola, não tendo, portanto, funções didácticas e orientando-se especificamente para a formação geral do jovem e para a sua integração social, em nítida projecção espaço-temporal da acção formativa da escola e integrada numa acção de exploração de uma nova realidade mais ampla que já transcende a realidade escolar ⁽¹⁾.

Note-se que esta distinção de funções é mais teórica do que real. Na prática e por mais que se faça, como muito bem faz notar G. Calò ⁽²⁾, a leitura escolar e a biblioteca escolar não podem permanecer sempre vinculadas ao processo didáctico e à função mais especificamente educativa da escola. Se a escola se propõe preparar para a vida deve abster-se de criar no seu seio uma vida própria separada do fluxo geral da vida que a rodeia — a aprendizagem da socialização como experiência global é que conta, não a sucessiva integração de universos distintos.

Seja como for e até porque este problema representa, aqui e agora, uma diversão de problemas mais importantes para nós, talvez seja mais sensato ocuparmo-nos da situação real que, bem ou mal, temos de tentar abordar porque nos compete enfrentá-la concretamente e com honestidade.

Por direito próprio a biblioteca exerce uma função complexa de ordem formativa, orientadora, cultural e recreativa em favor da juventude que serve.

Se a biblioteca escolar — que, entre nós, tem de funcionar também como biblioteca juvenil — integrada num esquema educativo coerente e responsável não ensinar ao jovem uma maneira válida de *estar* e *ser* no mundo, quem ou quais os organismos que poderão fazê-lo num país como o nosso em que não há qualquer esquema a que possa chamar-se política das bibliotecas públicas, e em que a profissão de bibliotecário se circunscreve às tarefas — necessárias sem dúvida, mas que não conseguem responder aos problemas de cultura e formação das massas, quer jovens quer adultas — de catalogação e conservação de volumes e publicações... que muito pouca gente lê?

Podemos dizer que tudo está ainda por fazer — especialmente ao nível das mentalidades, repita-se. Sem dúvida que, também aqui, parece que devia ser a escola a primeira a acordar para estes problemas, já que lhe compete educar, formar, informar e apetrechar para a vida.

⁽¹⁾ GIUGNI, Guido — *Pedagogia della Lettura*. Torino, SEI, 1969, p. 273.

⁽²⁾ CALÒ, G. — *Letteratura infantile e biblioteche autonome per ragazzi*, in «Educazione e Scuola», Firenze, Marzocco, 1950, p. 90-91.

E, no entanto, os indivíduos cuja missão é precisamente ensinar ignoram ou esquecem, por via de regra, dois princípios fundamentais que, quando não informam todas as actividades e relações das bibliotecas escolares ou juvenis com a formação e a cultura, tornam a escola e o sistema escolar responsáveis directos do fracasso educativo e cultural:

- ignorância ou desprezo pela existência (hoje já indiscutível) de uma literatura infantil e juvenil específica de qualidade.
- demissão da responsabilidade de orientar a leitura segundo os grupos etários, o nível cultural, o Q. I., o progresso escolar, a vocação latente, o tipo psicológico, a experiência social, etc.

«Muitos professores não incitam os alunos a ler livros próprios da sua idade, como bem o testemunham as bibliotecas de turma. Sem dúvida partindo do princípio de que nunca é demasiado cedo para descobrir os clássicos, propõem aos alunos (no limiar da adolescência) «A Cartuxa de Parma» ou «O Vermelho e o Negro». Chamaremos a isto ignorância ou desconhecimento da literatura infantil? De facto, onde é que os professores poderiam aprender a conhecer esta literatura, uma vez que, contrariamente ao que se pratica em muitos países europeus, esta matéria não faz parte do programa das escolas normais?»⁽¹⁾ diz-nos Geneviève Patte cuja folha de serviços — estagiária na Biblioteca Juvenil Internacional de Munique, na Biblioteca Pública de Nova Iorque e na «L'Heure Joyeuse» de Paris, responsável ainda pela associação «La Joie par les Livres» que criou a célebre biblioteca de Clamart, de que é a animadora cultural — nos não permite duvidar da justeza das afirmações.

De facto a grande maioria dos professores ou ignora por completo a existência de uma literatura infantil e juvenil específica (chegando por vezes ao exagero de não ver nela qualquer espécie de utilidade) ou, conhecendo-a apenas por títulos e capas, considera-a um sub-produto literário, prejudicial à formação de uma cultura sólida, amante e veneradora dos clássicos.

É elucidativo que se trata normalmente de pessoas que foram crianças numa época em que não existiam realmente livros infantis e em que não havia, portanto, a possibilidade de dar às crianças livros especialmente concebidos e escritos para elas. São produto de uma geração de crianças que leu exclusivamente livros de adultos.

Sabe-se e aceita-se hoje que as crianças são sensíveis a um determinado tipo de literatura, o único que elas inconscientemente pressentem ser capaz de lhes facultar o acesso ao mundo lógico de adulto — ainda que, diga-se de passagem, essa evolução se faça com o sacrifício da sua capacidade inata de apreensão intuitiva da realidade, da empatia que, segundo Claparède, faz com que a criança «esteja próxima do génio».

Os educadores que natural ou deliberadamente ignoram a literatura infantil e juvenil esquecem que a criança e o jovem precisam, essencialmente, primeiro de libertar a imaginação,

(1) PATTE, Geneviève — *Les Bibliothèques pour Enfants*, in «Le Livre et la Lecture en France». Paris, Les Editions Ouvrières, 1968, p. 168.

e depois de usar o maravilhoso que lhes é fornecido no que lêem de uma forma actuante, o que só é possível quando o autor de livros infantis não se coloca, intencionalmente, no plano por demais objectivo que é característico do mundo adulto. Para aceitar essa literatura e considerá-la indispensável ao desenvolvimento da personalidade dos jovens é preciso compreender que a procura e a conquista do concreto só se consegue, por paradoxal que pareça, com uma satisfatória abertura ao fantástico em fase determinada do desenvolvimento intelectual. A seu tempo a própria criança determinará a altura da escolha entre uma e outra via — normalmente na pré-adolescência dá-se um abandono natural do maravilhoso pueril das «histórias de encantar» a favor do maravilhoso cerebral, elaborado, de escritores-poetas. Na adolescência há já outra busca, mais ditada por tendências centrípetas de auto-afirmação e pelos interesses objectivos que caracterizam uma fase do desenvolvimento da personalidade em que o jovem se esforça por entrar e participar no mundo adulto de uma maneira adulta, quando pela primeira vez se descobre não só a sentir mas também a pensar e a julgar.

Daqui ressalta uma verdade: as Escolas Normais e os Cursos para formação pedagógica dos professores do ensino secundário deviam incluir no seu currículo uma disciplina destinada ao estudo da literatura infantil e juvenil — características, função, problemática. De outra forma, como alertar os educadores para estes problemas, como prepará-los para actuar de uma maneira responsável? Arriscamo-nos a ficar indefinidamente num amadorismo de funestas consequências.

Há hoje grande número de obras de mérito no sector da literatura para crianças e jovens, muitas delas aliando a beleza e perfeição do texto a uma apresentação gráfica esteticamente correcta e sugestiva. São obras actuais escritas segundo critérios pedagógicos, culturais e literários inteiramente merecedores do nosso apreço. Parece da mais elementar lógica que sobre elas se debruce não só o professor-bibliotecário — pois esse é o seu dever ⁽¹⁾ — como o professor de Português. Quantas surpresas agradáveis poderia ter se o fizesse... e quantos choques também! Poderia descobrir, por exemplo, que muitas dessas obras são mais válidas, actuais e susceptíveis de educar e informar, motivando actividades e servindo de ponto de partida para reflexões críticas — por vezes mais adaptadas a um ensino dinâmico do que muitos textos dos livros de leitura, manifestamente ultrapassados e, por isso, com fraco poder de impacto junto dos jovens.

De facto, enquanto que os textos seleccionados para os livros escolares geralmente se ocupam e preocupam mais com os valores e componentes do passado do que com uma visão objectiva e dinâmica do presente, muitos dos livros da tão ignorada e atacada literatura para jovens são obras de real valor literário, sólida base documental e visão actual do mundo e das

(1) Cf. as recomendações expressas in «Boletim Informativo. Curso de Formação e Actualização de Futuros Professores do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Lisboa, 1 Mar. 1968, p. 19: «Exige-se ao professor um conhecimento prévio e perfeito de todas as obras que constituem a biblioteca».

coisas. Se, como pensa o professor e escritor de livros infantis António Torrado (1), escrever para crianças é uma forma de intervir, na medida em que é olhar para a criança numa atitude prospectiva e conviver com ela pensando no adulto que vai ser, escolher e indicar livros às crianças e aos jovens é também intervir, é também pensar prospectivamente na criança e no jovem que nos procuram como indivíduos em devir que buscam na leitura uma forma de se autoconstruírem. Actuar com honestidade e conhecimento de causa neste campo é uma forma de empenhamento no mundo existente e uma atitude interveniente que se identifica, em última análise, com a nossa própria responsabilidade de educadores.

Contrariamente aos receios tantas vezes expressos por pais, educadores e outros responsáveis, a juventude lê mais hoje do que o fazia há uma ou duas gerações atrás. O aumento do número de compradores de livros e de leitores regulares de livros e outro material escrito é mais considerável entre os jovens do que entre os adultos e as pessoas idosas (2). As edições de bolso, por exemplo, vivem mais dos jovens a partir dos 16, 17 anos do que dos leitores mais velhos, cujas preferências vão para obras caras, de encadernação vistosa, mais susceptíveis de, só por si, revelarem poder de compra e estabilidade.

O jovem lê mais do que o adulto e num ritmo mais regular, o que não quer dizer que leia só livros. Os concorrentes do livro — jornais, revistas ilustradas, jornais e revistas de banda desenhada, fotonovelas, jornais desportivos — atraem fortemente o leitor de todas as idades e, portanto, também o leitor jovem. É muito forte o apelo da imagem graficamente ousada, dos valores plásticos que jogam tudo por tudo para venderem o produto a um público que, não sendo leitor em profundidade, não dispensa, no entanto, a informação e a mensagem escrita.

Lendo mais do que à primeira vista possa supor-se, os jovens carecem, no entanto, de ideias assentes sobre o que devem (precisam) ler. Embora a traços largos possa dizer-se que tal ou tal preferência corresponde a esta ou aquela idade, momento do desenvolvimento mental, biológico e até social, a determinado estrato sócio-económico, a verdade é que o jovem lê praticamente tudo o que lhe caia nas mãos. O seu apetite iguala a sua ausência de critérios de escolha. Os meios de comunicação de massa, especialmente a televisão e a rádio, influem muito na maneira como se processa a escolha: um folhetim radiofónico ou uma série televisiva atraem milhares de leitores, especialmente jovens desejosos de recriar pela leitura as imagens narrativas.

Desmunido o jovem de critérios seguros, de uma orientação da escolha no sentido da aquisição de uma cultura e de um enriquecimento pessoal, coloca-nos de novo a nossa preocupação de educadores face ao problema do fracasso da escola.

(1) António Torrado em entrevista concedida a Maria Antónia Palla. «Século Ilustrado», Lisboa, 18 de Mar. 1972.

(2) Dados fornecidos pela UNESCO em 1969 no «Bulletin de l'Unesco à l'Intention des Bibliothèques», Paris, 23 (4) Jul.-Ago. 1969 e confirmados por diversos inquéritos feitos a vastos sectores da população jovem em vários países.

Dizer que as bibliotecas infantis e juvenis participam do subdesenvolvimento geral das bibliotecas públicas não será o mesmo que dizer que o subdesenvolvimento de ambas radica no desfasamento da escola, no seu desinteresse pela cultura, consequência do seu interesse por outros valores ou de uma interpretação defeituosa do que seja progresso, formação cultural e preparação para a vida? No mínimo, parece significar que a escola e os educadores não sabem ou não querem capacitar-se do papel que a biblioteca escolar é chamada a desempenhar nas sociedades evoluídas, transformando os jovens em leitores potenciais do livro de qualidade, veículo de cultura e factor de desalienação.

Normalmente a escola limita-se a desenvolver a face motriz da leitura (a técnica de interpretação do Código escrito), desprezando a face cultural. Competindo-lhe despertar nos jovens o gosto e o desejo de utilizar o livro, seja como instrumento de conhecimento e de cultura seja como divertimento, sonho, reflexão, lazer, evasão, a escola limita-se a fazer do livro escolar, como dos clássicos, um uso intensivo, interpretativo até à supressão da imaginação, quando o ensino devia ser:

- transmissão de conhecimentos de toda a ordem.
- preparação de homens para uma vida activa em todos os domínios.
- formação harmoniosa de personalidades capazes de assumir funções criativas e críticas e não apenas manipulativas da realidade.

Afigura-se-nos pelo menos sensato que uma grande parte dos nossos esforços em favor da leitura — como, de resto, das outras formas de expressão do humano — se centre na escola neste momento particular de um acordar progressivo das exigências culturais no âmbito duma estratégia prospectiva de toda a educação.

Como inculcar no jovem o desejo de ler? Como levá-lo a ler mais e em profundidade? Como levá-lo a aceitar a leitura como arma contra o tédio de uma vida sem objectivos para além do estreito horizonte do quotidiano? Como fazer promoção humana através de um aliciamento pedagógicamente orientado?

A prática mostra-nos quanto é essencial pôr ao alcance dos jovens o máximo de documentos escritos dos mais variados tipos: jornais, livros, revistas, bandas desenhadas, revistas ilustradas, enciclopédias, albuns, atlas, obras de referência, etc. As tendências mais actuais apontam mesmo essencial a presença e o empréstimo de discos, reproduções de obras de arte, fotografias que como não só ajudam a elevar o nível cultural como funcionam como estímulos da leitura.

Na infância, fase de aliciamento por excelência, todas as obras que possam interessar e ser úteis à criança devem estar-lhe acessíveis, num à vontade que sugira um convite a folhear e manusear em liberdade. É preciso que a iniciativa de ler, de consultar, de folhear parta da criança. Convém que a iniciação se faça num clima não directivo, como concluíram os americanos e ingleses e também já os franceses nas suas bibliotecas-piloto ligadas às *Maisons d'Enfance* e *Maisons de la Jeunesse*, por exemplo — mas que esta política não exclua, da parte do educador, bibliotecário ou animador cultural uma acção coerente no sentido de orientar as leituras e

ensinar a usar a biblioteca. O livre acesso às prateleiras não pode, no plano prático, levar à desordem e a atitudes pouco educativas, é bom não esquecer.

O primeiro papel da biblioteca infantil e juvenil é tornar acessível aos jovens uma colecção de obras tão extensa e variada quanto possível, dentro das limitações impostas pela exigência da qualidade. Ainda hoje muitas crianças e até adolescentes, por muito absurdo que nos pareça, só conhecem dois tipos de livros: os livros escolares e os livros ilustrados ou as histórias aos quadrinhos onde a percentagem de ilustrações é maior do que a de texto. Os que pertençam a um nível sócio-económico mais favorecido conhecerão ainda os livros oferecidos em datas festivas (obras que os ofertantes consideram educativas). Ora a função das bibliotecas é revelar aos jovens a existência de outros livros, bons e úteis, realmente educativos sem deixarem por isso de ser atraentes, mas que normalmente escapam aos grandes circuitos comerciais, por razões atribuíveis também, embora indirectamente, à acção pouco esclarecida da escola.

O desenvolvimento das necessidades culturais da nossa época e o papel progressivamente mais importante que a pesquisa e a informação têm nas nossas vidas constituem factores favoráveis ao desenvolvimento de um outro aspecto das bibliotecas para a juventude: o da informação e documentação. Desde muito cedo a criança precisa de aprender como e onde informar-se exaustivamente sobre um tema, um assunto, um problema que lhe seja proposto, ou que a interesse. E a própria escola deve, ao prepará-la para a vida, não esquecer nem menosprezar este elemento tão importante da formação contemporânea.

Não sendo apenas, nem sendo verdadeiramente, um organismo de conservação, a biblioteca não pode limitar-se a abrir as suas portas, a facultar as suas salas para consulta, a emprestar livros. Se se propõe ocupar um lugar útil no espaço cultural, não lhe competirá igualmente orientar, ajudar a alargar os horizontes intelectuais?

Ao contrário do que pensa a maioria dos educadores, inquiridos junto dos leitores têm provado que muitos (em alguns casos a maioria) sentem com frequência a necessidade dos conselhos esclarecidos dos bibliotecários. As bibliotecas mais dinâmicas e evoluídas dispõem, hoje, de um bibliotecário inteiramente disponível pronto a atender quem quer que dele se abeirando pedindo esclarecimentos, conselhos, informações. Tal organização tem a grande vantagem de oferecer ao público uma atmosfera educativa não directiva e, simultaneamente, a oportunidade de apoio e orientação individualizada a quem a solicite. Esta faceta de orientação é de extraordinária importância nas bibliotecas escolares na medida em que, como se disse atrás, o jovem, carecido ainda de gostos e opiniões definidas, é facilmente influenciável — portanto moldável — e, por outro lado, se encontra numa fase de aprendizagem de si e de manipulação do mundo e das coisas em que precisa absolutamente de ser esclarecido e guiado. Quem melhor o poderá fazer do que o adulto responsável e de formação especializada que deve estar na biblioteca, à sua inteira disposição, para o orientar?

Dentro do nosso sistema escolar o lugar de bibliotecário é preenchido por professores — normalmente de cursos de Letras — sem qualquer outra formação específica para além do

hábito do contacto (hierarquizado ainda por cima!) com os jovens em ambiente de aula, muito raramente uma certa vocação para conhecer a literatura para jovens, nunca uma formação e informação especializadas. Ora parece-me residir aqui, mais do que na falta de financiamento ou das outras condições puramente administrativas, o grande obstáculo a um rendimento em profundidade das bibliotecas escolares. Sem formação específica não pode haver actuação futura válida. O amadorismo não pode, só por si, conseguir milagres e não conferir ao problema a importância que ele tem no volumar dos nossos problemas de desenvolvimento cultural e de eficiência educativa é fugir a encarar de frente as situações.

É preciso actuar segundo uma orientação precisa neste desígnio de empenhar os jovens numa formação mais rica e completa através da leitura. Vivendo num mundo que evolui cada vez mais rapidamente, é natural que a vida exija dos jovens que se mantenham cada vez melhor informados. Ora só tem acesso à informação quem sabe informar-se, e onde informar-se. É responsabilidade fundamental da escola dos nossos dias munir os alunos das técnicas adequadas à obtenção da informação: consulta de dicionários e enciclopédias, leitura discriminativa de jornais e revistas, compreensão da linguagem das imagens e dos sons, aproveitamento integral dos livros como instrumentos de cultura, aperfeiçoamento profissional e social, etc..

Confira-se ao professor de Português, através de uma maior flexibilidade de modos de actuação e de uma mais séria consciencialização da sua tarefa, a responsabilidade de preparar os jovens neste sentido. Aliviando-o, e aos alunos, de determinadas tarefas que, dentro da economia dos programas, representam uma sobrecarga formal, o professor poderia empenhar-se de maneira mais funcional numa preparação mais actual.

A aula de Português pode e deve ser uma maneira natural de, desde cedo, orientar o jovem para os livros, não só como divertimento e evasão mas como meio de valorização social, enriquecimento cultural e informação documental. A maneira mais eficaz de o fazer é mencionar frequentemente livros, quer como complemento das informações contidas na lição, ou texto, quer como alargamento de horizontes culturais e humanos. E que nem só os livros sejam referidos e discutidos, mas também os jornais, as histórias aos quadradinhos, as revistas, as fotonovelas — enfim, todos os documentos escritos que reflectem outros tantos aspectos da comunicação no mundo actual. Para que o jovem sinta o livro como meio de libertação e veículo de comunicação e não como «inimigo», é preciso que note da parte do adulto, neste caso do professor, uma atitude sem preconceitos em relação aos géneros de literatura que ele aprecia. «Não há razão nenhuma para desacreditar em bloco os livros de um nível literário pouco elevado, incluindo os romances de aventuras e a banda desenhada, porque eles são «modelos» da mesma maneira que os livros de mais alto valor literário. Tudo depende do uso que deles se faça. O adulto, o educador, devem esforçar-se o mais frequentemente possível por extrair a significação duma leitura e, pela discussão ou por meio de perguntas, relacioná-la com os conhecimentos adquiridos por outros meios ou com situações da vida real. Obteremos sempre melhores resultados se em vez de julgarmos depressa demais e demasiado abstractamente tentarmos levar os jovens a uma tomada de consciência, fazendo-lhes perguntas com paciência

e sabendo ouvir» (1). A psicologia da aprendizagem diz-nos que o gosto da leitura e a aceitação do esforço são estimulados quando os jovens se apercebem de uma atitude de abertura e de interesse real da parte dos adultos.

Dentro do esquema actual do nosso ensino não se descortina outra maneira prática de levar o jovem a aceitar e integrar o livro no seu universo a não ser esta da «cumplicidade» cuidadosamente preparada pelo professor de Português no âmbito das actividades normais da aula. O estímulo que advém de o jovem se aperceber de que os seus interesses encontram eco nos adultos, de que os seus gostos e opiniões são aceites e naturalmente discutidos, deve ser convenientemente aproveitado pelo professor na activação de novos empreendimentos.

Se o professor nunca deixar escapar a ocasião de se informar sobre as Leituras dos seus alunos e de debater com eles, como camarada, a impressão que elas lhes causaram, está implicitamente a dizer-lhes que a leitura é um campo em que ambos podem encontrar-se e comunicar de igual para igual, uma linguagem comum feita de um prazer por ambos partilhado. Por fim, quando manifestamos a um jovem o desejo de saber a sua opinião sobre algo, seja uma leitura seja um problema, estamos essencialmente a mostrar-lhe que o tomamos a sério, o que representa muito no sentido de estabelecer laços fecundos de compreensão entre as gerações.

Um acontecimento importante pode ser ocasião duma leitura, quando o livro que o relata é publicado logo a seguir. Um bom livro sobre um acontecimento ou um problema de interesse mundial no campo social, político, científico, técnico, incita naturalmente o jovem a procurar outras fontes de informação com ele relacionadas, se o professor se der ao trabalho de seleccionar para leitura na aula uma passagem significativa e que estimule a curiosidade e a inteligência. Por outro lado, convém não desprezar o concurso dos meios de comunicação de massa (rádio, televisão, cinema) que podem igualmente levar à leitura extensiva. De resto, a compreensão de um tipo de linguagem favorece sempre a apreensão dos outros. Por isso é por vezes de grande utilidade, como motivação e preparação psicológica para o esforço exigido pela leitura, o aproveitamento da rádio, da televisão e do cinema na medida em que eles possam ter estimulado a curiosidade ou criado necessidades culturais ou de informação que só o livro, como elemento mais estruturado e elaborado, pode satisfazer.

A leitura intensiva dos textos que constituem a selecta está longe de satisfazer alunos e professores, embora por razões diferentes. Quanto aos primeiros, lembra-lhes demasiado tarefa imposta, trabalho escolar desarticulado dos seus interesses e preocupações, desfasado em relação ao tempo em que vivem socialmente fora da escola e ao espaço cultural em que se movimentam. Por isso é frequente constatar-mos, com uma surpresa desiludida, que os alunos parecem desenvolver os seus gostos pessoais, no que se refere a leituras, em divórcio completo em relação ao que a escola lhes propõe, numa espécie de atitude de resistência passiva face à orientação dos adultos, que não logra atraí-los. Por outro lado, os professores sentem que a

(1) HEGELE, Gueeter — *Les Jeunes et la Lecture*. «Bulletin de l'Unesco à l'Intention des Bibliothèques», Paris, 23 (4) Jul.-Ago. 1969, p. 212.

exploração exaustiva dos textos em regime de aula deixa de fora muito do que realmente constitui preparação para uma posição consciente e válida na comunidade moderna e notam, paralelamente, o desinteresse com que os alunos recebem os frutos do seu esforço docente. E assim alunos e professores se gastam ingloriamente em actividades não rendáveis porque periféricas aos verdadeiros objectivos duma escola adaptada ao nosso tempo.

A situação sócio-cultural actual impõe pois que novamente se defina o papel e a função da leitura na comunidade e, portanto, na escola. O livro e a biblioteca são os instrumentos essenciais de uma pedagogia e de uma didáctica da leitura que permita a interacção e a comunicação cada vez mais exigidas pela dinâmica social.

A leitura não só reduz o antagonismo entre a esfera interior e a esfera social como tem ainda uma função insubstituível no processo de formação do pensamento e do comportamento, portanto na formação cultural e social. Permite, além disso, reduzir o tempo de aprendizagem e aquisição das experiências individuais, oferecendo a experiência generalizada da humanidade até ao ponto de poder definir-se como uma autêntica memória social. Ignorar estes aspectos sumamente importantes da função formativa da leitura e, como consequência, excluí-los do âmbito da aula de Português onde eles naturalmente podem inserir-se, é negar um dos instrumentos fundamentais da educação para a vida.

O reconhecimento da função pedagógica da leitura traduz-se, em termos práticos, na educação pela leitura. O «porquê» pedagógico transforma-se assim no «como» educativo (1). E não se temam os problemas da educação pela leitura porque eles são basicamente os mesmos de qualquer outro aspecto educativo: problemas de fins, de factores, de relações, de métodos, de meios. O problema fundamental é naturalmente o dos fins que a educação se propõe em relação à leitura, já que uma educação pela leitura leva à educação para a leitura. Do ponto de vista funcional, enquanto que o fim da educação pela leitura é ensinar o código escrito e transmitir a capacidade de comunicação autor-leitor através do livro, o significado pedagógico que se atribuiu à leitura leva-nos para além do mero efeito instrumental: à disponibilidade em relação à leitura como um dos aspectos da educação social e à autonomia face à leitura, que se insere já no vasto quadro da formação cultural.

A acção em favor do livro e da leitura no âmbito da aula de Português reflecte, entre nós, um esforço que devia empreender-se no sentido de superar uma lacuna grave na orientação cultural de todo o nosso sistema educativo. É no entanto uma posição que, ainda que venha a ser assumida com inteira consciência e permitida praticamente por modificações consideráveis no espírito e na letra dos programas, só pode e deve ser subsidiária de uma acção mais ampla e definida a exercer dentro das funções que competem por direito à biblioteca escolar como organismo dinâmico. Aqui e agora é francamente solução de emergência, portanto insatisfatória a longo prazo, quando não infrutífera, toda e qualquer acção que tente sobrepor-se,

(1) GIUGNI, Guido — *Pedagogia della Lettura*. Torino, SEI, 1969, p. 91.

ou substituir, uma linha de acção específica exercida por pessoas especializadas e servida por verbas próprias que possibilitem uma actividade permanente e elaborada.

Entende-se hoje que a função essencial da biblioteca escolar integrada numa escola consciente da sua missão cultural no esquema da comunidade é conduzir o jovem até ao livro e à leitura como instrumentos privilegiados de uma cultura autêntica. A animação global das bibliotecas visa, precisamente, a transformar o livro naquilo que ele fundamentalmente é: veículo cultural vivo.

«Todos nós, quem quer que sejamos e seja qual for a natureza e o grau da nossa cultura, nos abandonamos facilmente no fascínio das imagens do cinema e, sobretudo, da televisão. Para lermos é preciso realizarmos um autêntico esforço físico. Este esforço é menos penoso para aqueles que já «têm esse hábito»; mas para a maioria dos nossos contemporâneos a leitura, e particularmente a leitura de «livros», encontra-se associada a uma atitude escolar penosa e enfadonha. A leitura não é algo que se faça sem esforço» (1). Posto que assim é, todo o problema se reduz e centra nas técnicas que efectivamente permitam levar o leitor até ao livro. A biblioteca entendida exclusivamente na função que tradicionalmente lhe é atribuída — facultar livros a quem deles necessita — circunscreve a sua acção a levar o livro até ao leitor, o que manifestamente não basta para resolver os problemas culturais do nosso tempo (2).

Inquéritos feitos a vários e vastos sectores da população francesa, suíça e holandesa mostram que «mesmo nos países mais altamente desenvolvidos um número bastante elevado dos indivíduos que sabem ler nunca, ou quase nunca, lê livros» (3). A percentagem dos não-leitores seria provavelmente muito mais elevada ainda se os inquéritos se dirigissem exclusivamente aos indivíduos que já ultrapassaram a idade escolar. De facto, os estudantes são, de longe, os leitores mais assíduos, independentemente do país e do grupo sócio-económico a que pertençam, o que não significa que eles não possam ir engrossar o grupo dos não-leitores logo que terminem os seus estudos, não só pela falta de tempo livre que é característica da vida adulta nas sociedades altamente competitivas como ainda pelo carácter superficial e ocasional de que se revestem os hábitos de leitura adquiridos durante a frequência da escola.

Na ausência de infra-estruturas sociais que facilitem a habituação das massas ao livro e à leitura — bibliotecas públicas dinâmicas, casas de cultura, bibliotecas infantis e juvenis com esquemas de animação cultural em exercício — é sobre a biblioteca escolar que, sem sombra

(1) JEAN, Georges — *Techniques de la 'Lecture Vivante'*, in «Le Livre et la Lecture en France». Paris, Les Editions Ouvrières, 1968, p. 253.

(2) Cf.: «Mesmo nos países que têm uma indústria editorial florescente o livro ainda se não tornou, de modo nenhum, parte integrante da vida de cada um. Estes países não têm qualquer dificuldade em levar o livro até ao leitor graças aos seus circuitos de distribuição e comercialização aperfeiçoados. Na grande maioria dos casos o verdadeiro problema, para muitos deles, actualmente (embora isso varie consideravelmente de país para país) é como levar o leitor até ao livro — é o que se prova pela elevada percentagem de não-leitores revelada por inquéritos recentes». (MAHEU, René — *Books for all!* «The UNESCO Courier», Paris, 25, Jan. 1972, p. 5).

(3) ESCARPIT, Robert — *Reading Habits and Book Hunger*. «The UNESCO Courier», Paris, 25, Jan. 1972 p. 8.

de dúvida, cai toda a responsabilidade de criar e desenvolver nas camadas jovens o gosto, a necessidade e o hábito de ler de uma forma tão esclarecida e responsável que se não percam como leitores face às solicitações sociais da idade adulta e às exigências da vida profissional.

Trata-se fundamentalmente de actuar no sentido de fazer com que a leitura apareça como um prazer, a fim de que ela possa, posteriormente, tornar-se uma necessidade, um hábito profundamente arraigado na vida de cada indivíduo. Uma biblioteconomia renovada pode, dentro da escola, transformar os livros que se alinham nas estantes em outros tantos amigos indispensáveis à vida dos jovens, companheiros do seu trabalho e dos seus lazeres, inimigos do seu tédio. A animação cultural destina-se precisamente a estabelecer laços orgânicos entre o livro e a vida, entre o livro e o leitor.

Nos países anglo-saxónicos a animação cultural das bibliotecas inscreve-se num plano mais vasto em que todo o dispositivo social é agitado e orientado no sentido da formação de mentalidades que reajam duma maneira positiva e activa quando confrontadas com um tipo de cultura desumanizante. Em França o movimento, ainda incipiente, circunscreve-se à acção de algumas bibliotecas-piloto dirigidas ao sector infantil e juvenil e a certas bibliotecas de empresas que verificaram por si a utilidade da promoção cultural dos seus operários num esquema de promoção profissional; de qualquer modo são ainda quase sempre iniciativas que estão fora da esfera oficial a qual, como é de prever, é sempre mais refractária a inovações. Ainda que muito se tenha já feito mesmo dentro destas limitações, é preciso que atentemos numa afirmação pertinente de Georges Jean que pode ajudar-nos, em certa medida, a ver até que ponto podemos ir sem o apoio de uma reestruturação de base a nível oficial: « Nada se fará de duradouro em favor da leitura viva enquanto a escola e a universidade não tiverem procedido a uma mudança radical de doutrina » (1). Só pode fazer-se obra válida quando haja a coragem e a determinação de modificar as mentalidades daqueles que se preparam para ser educadores, a fim de que a educação possa beneficiar da viragem por que todos ansiamos e que de há muito se provou indispensável.

As repercussões morais, sociais e culturais da civilização dos lazeres como realidade que temos que encarar a curto prazo dentro da nossa problemática de evolução, implicam uma urgente tomada de posição no campo da planificação das actividades dos indivíduos, sejam elas pessoais ou sociais. A tecnologia, que é responsável pela criação de uma sociedade nova, não pode ser responsável já por dar resposta satisfatória aos problemas específicos criados pelos tempos livres possibilitados pelo progresso técnico. A solução tem, neste campo, de vir de outros sectores, e só uma escola adequada aos novos tempos pode ser o seu veículo.

É pois indispensável modificar a escola para que a animação cultural ao nível das bibliotecas possa ter êxito. Sem uma habituação precoce ao livro e à leitura naturalmente decorrente de um tipo de ensino que fomente uma abertura cultural, todos os esforços no sentido

(1) JEAN, Georges — *Techniques de «Lecture Vivantes»*, in «Le Livre et la Lecture en France». Paris, Les Editions Ouvrières, 1968, p. 270.

de fazer compreender e amar os livros resultarão inúteis, porque desligados de um contexto educativo que lhes dê sentido. É durante os anos de escola, ou nunca mais, que o livro e a leitura começam ou não a tornar-se realidades vivas e significativas aos olhos dos indivíduos.

Em futuros planos de acção educativa a Escola e a Biblioteca terão de ser, portanto, concorrentes a uma acção comum apoiada na tecnologia da Educação, a qual procurará que a leitura seja para o jovem um factor de libertação intelectual, instrumento de cultura pessoal e comunitária, ocasião de diálogo e de confrontação de ideias, fonte de informação e de formação de atitudes e gestos que hão-de definir a sua personalidade em um contexto inteligente e criador ⁽¹⁾.

APENDICE 1

Dada a inexistência de uma metodologia que defina com precisão as atribuições do bibliotecário escolar, parece urgente tomar em consideração as recomendações feitas por Guido Giugni em *Pedagogia della Lettura* e que a seguir se transcrevem em tradução directa do italiano.

A ANIMAÇÃO PEDAGÓGICA DA BIBLIOTECA

A biblioteca escolar ou a biblioteca juvenil serão um órgão inerte e passivo sem a presença activa do bibliotecário. A animação pedagógica da biblioteca identifica-se, de facto, com a acção do bibliotecário, que não é só um perito em organização e administração da biblioteca mas especialmente um educador e animador cultural.

O «perfil» profissional do bibliotecário de uma biblioteca para jovens pode definir-se nos seguintes termos:

- o bibliotecário, antes de mais nada, ajuda a desenvolver, potencializar e enriquecer — com e através da utilização racional dos livros — a formação cultural dos jovens. É ele, portanto, que situando-se como mediador entre o jovem leitor e o livro, ajuda o leitor a compreender o valor e a importância do livro e a estabelecer com ele um contacto inteligente.

(1) Cf.: «O lazer exige uma formação. A educação e o ensino familiar, escolar ou extra-escolar devem preparar o homem para o emprego de lazer. É necessário que o homem aprenda, desde a mais tenra idade, a organizar o seu modo de vida e os sucessivos ambientes em que irá passar a maior parte da existência. Na escola tornar-se-á necessário prever, em todos os programas e a todos os níveis, um ensino obrigatório ou opcional que inicie os jovens no conhecimento do belo, no estudo pessoal, na prática das belas-artes, na alegria da leitura, na escolha dos programas de cinema, da rádio e da televisão, no urbanismo e no civismo. No plano físico, nos problemas relacionados com a saúde e a higiene, bem como na iniciação ou na prática de todos os desportos». (Artigo 22.º da *Carta dos Lazerers*, publicada em 1966 pelo Centro Internacional de Estudos sobre os Lazerers).

Os livros não são todos iguais no género de saber que comunicam e nos processos adoptados. Para os seguir é preciso que cada um os leia da maneira apropriada (1).

Portanto a presença do educador-bibliotecário na fase e na situação de leitura «é factor favorável à formação no leitor de um sentido crítico que constitui a única garantia real de selecção do material impresso» (2). Por outras palavras, o bibliotecário deve saber movimentar-se entre os leitores a fim de que estes aprendam a movimentar-se entre os livros.

- o bibliotecário é, ainda, o mediador da mesma cultura, em três direcções: a dos estádios de desenvolvimento dos alunos para descobrir interesses e preferências e conservá-los ou transformá-los num plano mais elevado; e da influência do ambiente social no qual a biblioteca opera para se aperceber do *húmus* que alimenta a vida espiritual dos jovens; e da esfera das outras formas de comunicação, especialmente as áudio-visuais, a fim de orientar os jovens — mediante a leitura crítica — na escolha daquilo que é pedagogicamente válido nestes meios (3).
- o bibliotecário, por outro lado, estimula a tensão que leva à leitura, reaviva-a e fortalece-a continuamente para que se torne geradora de interesses; ajuda os jovens leitores a ler os livros desejados, assim como a descobrir quais os livros que eles inconscientemente desejam. A sua acção tende a realizar um justo equilíbrio entre a exigência de liberdade e de autonomia do jovem leitor e a sua inegável necessidade de ajuda e de conselho (4).
- o bibliotecário, finalmente, estuda atentamente as principais formas de comportamento dos jovens (a recusa à leitura, o interesse normal, o empenhamento excessivo na leitura) a fim de isolar e eliminar as causas (5).

O bibliotecário de jovens — para concluir — deve ter também uma fisionomia própria, uma característica particular.

O primeiro traço desta fisionomia é, a meu ver, formado por uma apurada *sensibilidade psicológica* que permita ao bibliotecário conhecer cada jovem na sua origi-

(1) ADLER, M. J. — *Come si legge un libro*. Roma, Armando, 1964, p. 61 e 145 (Tr. it.).

(2) LAPORTA, R. — *Le Letture Giovanili*, in «Il Tempo libero giovanile e la sua Organizzazione educativa». Bari, Laterza, 1964, p. 158.

(3) SPRANGER, E. — *Ambiente e Cultura. Lo spirito caratteristico della scuola di tutti*. Roma, Armando, 1959, p. 41 e seg. (Tr. it.); KAES, R. — *L'animazione culturale*, Roma, AVE, 1967, p. 66 e seg. (Tr. it.).

(4) CARINI-DAINOTTI, V. — *La biblioteca pubblica istituto della democrazia*, vol. 2, Milano, Fabbri ed., 1964, p. 304.

(5) «A recusa pode ser determinada por um domínio limitado dos meios técnicos, por falta de orientação oportuna, pelas escolhas infelizes efectuadas anteriormente, ou pela inexistência de testes destinados a suscitar o interesse (...). O interesse excessivo que se traduz numa série de leituras indiscriminadas e caóticas pode ser causado por uma dificuldade subjectiva de inserção social ou pela incapacidade de encarar de frente a realidade». (VERTECCHI, B. — *Le letture dei ragazzi e il problema delle biblioteche scolastiche*, in «La Ricerca». Torino, Loescher, 1968, p. 2).

nalidade individual (portanto rico de energias potenciais e de interesses) e na evolução em ordem à plena realização de si próprio.

Outro traço, e não menos importante, é a *atitude pedagógica* que lhe permita sempre ocupar a perspectiva do jovem, não para a encerrar em si mesma mas para a abrir a uma maior identidade própria e para a orientar no mundo.

O bibliotecário é um educador se possui o dom da infância (sentir-se sempre jovem e viver com prazer entre os jovens) e se sabe guiar os jovens partindo dos seus próprios interesses profundos, mobilizando as suas actividades interiores, desenvolvendo as suas predisposições criadoras, habituando-os à autodisciplina, ensinando-os a viver através das potencialidades dos seus poderes críticos.

O último traço é o *cultural*. O bibliotecário deve ter uma cultura profunda e dinâmica (ou seja, sempre pronta a renovar-se) da literatura juvenil ou da literatura adaptável aos jovens em todos os seus aspectos e nas suas relações com outros aspectos culturais.

Os deveres do bibliotecário são de ordem técnica e pedagógica

1. O bibliotecário é, acima de tudo, director da biblioteca como «laboratório do livro» e «ambiente pedagógico da leitura». É ele, portanto, que tem a responsabilidade da organização da biblioteca (escolha; catalogação por títulos, por autores, por assuntos; circulação dos livros). O bibliotecário torna activa a organização da biblioteca centrando-se sobre os interesses dos leitores, que se revelam mediante estatísticas dos livros mais lidos e menos lidos e dos livros novos pedidos, e mediante o ficheiro das opiniões expressas pelos leitores.

A escolha dos livros duma biblioteca escolar é, sem dúvida, a função mais delicada do bibliotecário. Uma biblioteca para jovens deve poder contar com um número bastante grande de volumes de publicação recente, a fim de responder à pluralidade dos interesses dos jovens leitores e permitir em todos os sectores amplas possibilidades de circulação⁽¹⁾.

A escolha dos livros baseia-se em vários critérios, conforme o fim a que se destinam. Se o fim é puramente didáctico, o critério básico é que eles correspondam aos objectivos que a escola se propõe atingir e às exigências da aprendizagem. Tais livros devem satisfazer o desejo de saber, pelo que requerem uma actualização permanente.

Ao contrário, a escolha dos livros para a biblioteca juvenil deve inspirar-se em critérios de ordem psicológica e pedagógica; são livros que devem integrar-se na realidade existencial do jovem leitor. De facto, estes livros, ainda que devam satisfazer os interesses e as preferências dos jovens nos seus vários estádios de desenvolvimento, devem ao mesmo tempo valorizá-los, quer no plano horizontal da sua extensão e pluralidade, oferecendo ocasiões de contactos

(1) CALC, G. — *Letteratura infantile e biblioteche per ragazzi*, in «Educazione e Scuola». Firenze, Marzocco, 1950, p. 96 e seg.

humanos e de experiências pedagogicamente válidas, quer no plano vertical, no sentido da «solicitação» de um efectivo progresso do processo de formação.

A metodologia da escolha, portanto, assenta sobre a tipologia do leitor a quem se dirige considerado objectivamente como ele é, mas em ordem ao seu processo de formação, que o livro deveria solicitar. Isto implica da parte do indivíduo que escolhe um conhecimento profundo não só do leitor mas também do livro. Em nossa opinião, portanto, o serviço da escolha de livros não pode ser feito só pelo bibliotecário mas por uma equipa por ele dirigida que possa ajuizar dos interesses dos alunos com base nas suas reacções às leituras (1). «As reacções das crianças aos livros favoritos permitem penetrar e compreender a sua psicologia. Entre o leitor e o seu livro favorito há quase sempre uma harmonia profunda; harmonia de inteligência, de sentimentos, de empenhamento, de ideias» (2).

O controlo das reacções tem uma técnica própria: directa, mediante o colóquio com o leitor; e indirecta mediante a anotação do tempo de leitura e a observação do comportamento do leitor (capacidade de concentração, reacções mais evidentes, etc.).

2. Além disso, o bibliotecário é director e orientador da sala de leitura. É ele, portanto, que orienta os alunos na pesquisa bibliográfica (consulta dos verbetes e dos índices; consulta dos periódicos, busca de notícias, etc.) e que os orienta no sentido da escolha e da leitura, habituando-os a consultar o catálogo ou os verbetes, a tomar contacto directo com os livros, até eles encontrarem o que lhes interessa, a valorizar criticamente a leitura mediante conversas, questionários, etc.. No âmbito da autonomia da leitura o bibliotecário organiza as actividades complementares da biblioteca.

O PAPEL DO PROFESSOR-BIBLIOTECÁRIO

A animação pedagógica da biblioteca escolar não pode ser fruto da improvisação, pelo que, em minha opinião, se impõe a necessidade de criar — junto de cada escola — o cargo de professor-bibliotecário como director dos serviços da biblioteca.

A introdução deste novo cargo na vida escolar baseia-se nos motivos seguintes:

1. *A disponibilidade permanente da biblioteca*

Este «instrumento» de formação cultural não pode, realmente, ser eficiente se não está sempre disponível: durante as horas das aulas para a consulta, para fornecer às aulas o material

(1) LAPORTA, R. — *Le Letture Giovanili*, in «Il Tempo libero giovanile e la sua Organizzazione educativa». Bari, Laterza, 1964, p. 159.

(2) CLERC, M. LLE citada por MARIO VALERI, in «Il ragazzo e la lettura», p. 96.

de trabalho e para organizar no seu próprio âmbito o trabalho de grupo; além das horas de aula para as actividades complementares. Este serviço — como é óbvio — requer a presença permanente e não apenas esporádica do bibliotecário. Uma biblioteca que só abre às horas de intervalo do professor encarregado, ou esporadicamente, transforma-se em depósito de livros. É por isso que em não poucas escolas e biblioteca está situada nos corredores ou nas caves.

2. *A competência do seu encarregado*

A biblioteca, para ser eficiente, deve estar não só disponível como entregue a um bibliotecário perito não só na escolha, renovação, actualização e conservação do material bibliográfico como ainda na orientação dos utentes da biblioteca.

Estas obrigações exigem uma preparação técnica e pedagógica especializada que normalmente os professores não possuem e não podem adquirir pela impossibilidade de se actualizarem em campos que não sejam os da sua especialidade e de se preocuparem além disso com a actividade docente e com o funcionamento da biblioteca.

A presença do professor-bibliotecário (como a do professor especializado no emprego dos auxiliares áudio-visuais) é indispensável à eficiência de uma escola realmente activa (1).

APÊNDICE 2

Na sequência lógica do que pormenorizadamente ficou exposto no corpo deste trabalho e tendo em consideração que em Portugal são inexistentes (2) as tentativas sistemáticas de sondagem que procurem definir e estabelecer uma pedagogia da leitura a nível escolar e extra-escolar e fixar uma plataforma de dados sobre a qual possa empreender-se uma acção pedo-cultural válida, propõe-se este inquérito como uma achega para o estudo das condições sócio-económico-culturais da nossa juventude, a qual poderá vir a concorrer em alguma medida para determinar o estabelecimento entre nós de acções sistemáticas e coordenadas que contrariem toda e qualquer espécie de improvisação que, exactamente por ser improvisação, nunca poderá alcançar aquilo que se propõe: fomentar o gosto pela leitura inteligente e desenvolver o espírito crítico, exigências inadiáveis para uma interacção que possibilite a coordenação e assimilação individualizada das solicitações provenientes dos múltiplos meios de comunicação hoje ao serviço da comunidade.

(1) GUIGNI, Guido — *Pedagogia della Lettura*, Torino, Societá Editrice Internazionale, 1969, p. 283-290.

(2) Já depois de concluído este trabalho tomámos conhecimento de uma sondagem com finalidades idênticas elaborada pelo Dr. Rui Grácio e apresentada no ano lectivo de 1964-65, em Lisboa, a alunos de dois grupos etários distintos (11-13 e 15-17 anos) de ambos os sexos e frequentando estabelecimentos de ensino secundário diversos. Os resultados vêm referidos no «Boletim Bibliográfico do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian», Lisboa, (14), 1971.

CULTURA E TEMPOS LIVRES

inquérito

.....
Nome

Idade..... Ano..... Curso

Profissão do pai

Local onde a exerce

Profissão da mãe

Morada

Profissão (só para os alunos dos cursos nocturnos)

.....

Tem irmãos a estudar? sim

não

na Escola Primária

na Escola Técnica

no Ciclo Preparatório

no Liceu

1. Quais os seus passatempos preferidos?

(Indicar a ordem de preferência, por números nas respectivas casas)

desporto

coleccionismo

cinema

leitura

rádio

música

televisão

engenhocas

ar livre

convívio

2. Que tempo lhes dedica normalmente?

os fins de semana

uma hora diária

a tarde de Sábado

duas horas diárias

a tarde de Domingo

o intervalo do almoço

a manhã de Domingo

o que calha

as horas em que espera os transportes

3. A Escola oferece-lhe condições e oportunidades para se entregar ao seu passatempo favorito?

sim

não

poucas

4. Onde prefere procurar as suas distrações?

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> na Escola | <input type="checkbox"/> em casa |
| <input type="checkbox"/> na cidade | <input type="checkbox"/> em casa de amigos |

5. Como ocupa os seus tempos livres?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a conversar com amigos | <input type="checkbox"/> a ler |
| <input type="checkbox"/> a instruir-se | <input type="checkbox"/> em jogos |
| <input type="checkbox"/> a praticar desporto | <input type="checkbox"/> a ouvir música |
| <input type="checkbox"/> a ver televisão | <input type="checkbox"/> a passear |

6. Gosta de ler?

- | | | |
|---|-------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> muito | <input type="checkbox"/> nada | <input type="checkbox"/> pouco |
| <input type="checkbox"/> sim, mas não tem tempo | | |

7. Que género de leituras prefere?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> jornais | <input type="checkbox"/> fotonovelas |
| <input type="checkbox"/> jornais desportivos | <input type="checkbox"/> história em quadrinhos (banda desenhada) |
| <input type="checkbox"/> jornais de desporto motorizado | <input type="checkbox"/> livros |
| <input type="checkbox"/> Crónica Feminina | |
| <input type="checkbox"/> revistas ilustradas | |

8. No caso de ler livros com frequência, que géneros lhe agradam mais?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> histórias de fadas | <input type="checkbox"/> aventuras do Far West |
| <input type="checkbox"/> histórias de animais | <input type="checkbox"/> aventuras |
| <input type="checkbox"/> romances policiais | <input type="checkbox"/> romances de amor |
| <input type="checkbox"/> aventuras vividas | <input type="checkbox"/> romances de guerra |
| <input type="checkbox"/> aventuras de espionagem | <input type="checkbox"/> livros de viagens |
| <input type="checkbox"/> vidas célebres | <input type="checkbox"/> aventuras históricas |
| <input type="checkbox"/> poesia | <input type="checkbox"/> livros sobre arte |
| <input type="checkbox"/> teatro | <input type="checkbox"/> livros sobre política |
| <input type="checkbox"/> obras de formação moral | <input type="checkbox"/> obras técnicas |
| <input type="checkbox"/> obras sobre religião | <input type="checkbox"/> obras científicas |
| <input type="checkbox"/> livros sobre economia | <input type="checkbox"/> livros sobre questões sociais |
| <input type="checkbox"/> obras relacionadas com a sua profissão | |

9. No caso de ler jornais, quais as notícias que lhe chamam mais a atenção?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> acontecimentos desportivos | <input type="checkbox"/> notícias sociais |
| <input type="checkbox"/> desporto motorizado | <input type="checkbox"/> notícias locais |
| <input type="checkbox"/> espectáculos | <input type="checkbox"/> anedotas |
| <input type="checkbox"/> palavras cruzadas | <input type="checkbox"/> escândalos |
| <input type="checkbox"/> página feminina | <input type="checkbox"/> política internacional |
| <input type="checkbox"/> política nacional | <input type="checkbox"/> reportagens sobre problemas actuais do mundo |
| <input type="checkbox"/> entrevistas com personalidades importantes | |
| <input type="checkbox"/> desastres | |

10. Há livros em sua casa, para além dos livros de estudo?

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> sim | <input type="checkbox"/> alguns |
| <input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> muitos |

11. Que lêem habitualmente as pessoas da sua família?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> nada | <input type="checkbox"/> jornais |
| <input type="checkbox"/> jornais desportivos | <input type="checkbox"/> fotonovelas |
| <input type="checkbox"/> livros | <input type="checkbox"/> Crónica Feminina |
| <input type="checkbox"/> revistas | |

12. Os seus familiares consideram a leitura:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> um passatempo útil | <input type="checkbox"/> uma necessidade |
| <input type="checkbox"/> uma perda de tempo | <input type="checkbox"/> não têm opinião |

13. Como obtém os livros que lê?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> por compra | <input type="checkbox"/> por empréstimos de amigos |
| <input type="checkbox"/> por oferta | <input type="checkbox"/> por requisição na Biblioteca Pública |
| <input type="checkbox"/> por requisição na biblioteca da Escola | <input type="checkbox"/> por requisição nos carros da Gulbenkian |

14. Como escolhe os livros que lê?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> por recomendação dos pais ou amigos | <input type="checkbox"/> por indicação de professores |
| <input type="checkbox"/> por indicação de colegas | <input type="checkbox"/> por recomendação do bibliotecário |
| <input type="checkbox"/> por ter visto o filme na televisão | <input type="checkbox"/> por ter ouvido o folhetim na rádio |
| <input type="checkbox"/> por ter visto o filme | <input type="checkbox"/> pela publicidade |
| <input type="checkbox"/> pelo aspecto da capa | <input type="checkbox"/> pelo título |
| <input type="checkbox"/> pela colecção | <input type="checkbox"/> pelo nome do autor |
| <input type="checkbox"/> pelo assunto | <input type="checkbox"/> ao acaso |

15. Costuma ser aconselhado nas suas leituras?

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> não, mas gostava de ser | <input type="checkbox"/> raras vezes |
| <input type="checkbox"/> não, porque não gosta | <input type="checkbox"/> sempre |

16. No caso de ser habitualmente aconselhado na escolha das suas leituras, de quem recebe esses conselhos ou indicações?

- | | |
|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> pais ou familiares | <input type="checkbox"/> professores |
| <input type="checkbox"/> amigos mais velhos | <input type="checkbox"/> colegas |
| <input type="checkbox"/> bibliotecário | <input type="checkbox"/> outros |

17. Gosta de trocar impressões sobre os livros lidos com os amigos e colegas?

- | | |
|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> sim | <input type="checkbox"/> depende dos amigos |
| <input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> depende dos livros |

18. Porque gosta de discutir as suas leituras com outros?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> para trocar opiniões | <input type="checkbox"/> para conhecer outros livros |
| <input type="checkbox"/> para aproveitar melhor a leitura | <input type="checkbox"/> para aumentar os seus conhecimentos |
| <input type="checkbox"/> para conhecer as opiniões dos colegas | <input type="checkbox"/> porque gosta de conversar |

19. Que razões o levam a ler?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> desejo de aprender e de se cultivar | <input type="checkbox"/> curiosidade |
| <input type="checkbox"/> sonhar com outras terras e outras maneiras de viver | <input type="checkbox"/> preencher o tempo livre |
| <input type="checkbox"/> desejo de saber o que se passa no mundo | <input type="checkbox"/> distrair-se no fim de um dia de trabalho |
| <input type="checkbox"/> vontade de se aperfeiçoar na sua profissão | <input type="checkbox"/> desejo de esquecer as preocupações |
| | <input type="checkbox"/> vontade de fazer figura em conversa |
| | <input type="checkbox"/> desejo de se isolar num mundo à parte |

20. Como encaram os seus familiares o facto de ocupar parte do seu tempo a ler?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> gostam | <input type="checkbox"/> fazem troça |
| <input type="checkbox"/> não gostam | <input type="checkbox"/> encorajam |
| <input type="checkbox"/> não se importam | <input type="checkbox"/> limitam a leitura aos fins de semana |
| <input type="checkbox"/> proibem a leitura | <input type="checkbox"/> só deixam ler em férias |
| <input type="checkbox"/> ralham mas não proibem | <input type="checkbox"/> acham perda de tempo |

21. Lembra-se, por acaso, em que idade ou em que altura da vida começou a interessar-se por ler?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> logo que aprendeu a ler | <input type="checkbox"/> no Ciclo Preparatório |
| <input type="checkbox"/> no fim da escola primária | <input type="checkbox"/> ao entrar na Escola T. |
| <input type="checkbox"/> não se lembra | aos <input type="checkbox"/> anos |

22. Qual o género de livros que mais apreciava nessa altura?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> álbuns ilustrados | <input type="checkbox"/> histórias de animais |
| <input type="checkbox"/> histórias em quadrinhos | <input type="checkbox"/> histórias de fadas |
| <input type="checkbox"/> aventuras | <input type="checkbox"/> livros que ensinassem coisas |

23. Actualmente, prefere ler:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> obras de imaginação | <input type="checkbox"/> livros técnicos |
| <input type="checkbox"/> obras sobre pessoas, coisas e factos reais | <input type="checkbox"/> divulgação científica |

24. Frequenta a Biblioteca da sua Escola?

- | | |
|------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> sim | <input type="checkbox"/> raramente |
| <input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> regularmente |

25. No caso de não frequentar a Biblioteca, diga porquê:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> incompatibilidade de horário | <input type="checkbox"/> falta de interesse |
| <input type="checkbox"/> não concorda com a orientação lá seguida | <input type="checkbox"/> obtém livros doutras maneiras |

26. Com que frequência requisita livros na Biblioteca da Escola?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> um livro por dia | <input type="checkbox"/> um livro por quinzena |
| <input type="checkbox"/> vários livros por semana | <input type="checkbox"/> um livro por mês |
| <input type="checkbox"/> um livro por semana | <input type="checkbox"/> muito raramente |
| <input type="checkbox"/> depende do trabalho escolar | |

27. Como lê?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> tudo de princípio a fim | <input type="checkbox"/> começa pelo fim |
| <input type="checkbox"/> apenas folheia | <input type="checkbox"/> lê só aqui e ali |
| <input type="checkbox"/> só lhe interessa o enredo | <input type="checkbox"/> só lê os diálogos e salta o resto |

28. Costuma consultar, também, os dicionários, enciclopédias, atlas, livros científicos e técnicos que a Biblioteca tem à sua disposição?

- sim raramente
 não desconhecia que a Biblioteca os tivesse

29. Quando requisita um livro na Biblioteca da Escola,

- procura aconselhar-se com o bibliotecário gostava de ser orientado, mas acanha-se
 não quer ser aconselhado gostava que o orientassem

30. Como acha que os livros e revistas devem ser apresentados?

- em estantes ou prateleiras abertas em estantes ou prateleiras fechadas

31. Gostava que o bibliotecário organizasse, de vez em quando, reuniões em que se conversasse e se trocassem impressões sobre os livros lidos?

- sim não
 não vê interesse nisso

32. Que livro anda a ler actualmente?

.....

33. Qual o jornal ou jornais que costuma ler?

.....

.....

34. Qual a revista ou revistas que lê com mais frequência?

.....

.....

35. Tem colecção ou autor preferidos? Quais?

Colecção:

.....

Autor:

.....

36. Qual o programa(s) de televisão que mais lhe agrada?

.....

.....

37. Qual o programa(s) de rádio que ouve com mais frequência?

.....

.....

BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, Walter et al. — *Os meios de expressão — a palavra, a imagem, a informação*. Lisboa, Publicações Europa-América, 1969. (Col. «O Mundo do Homem»).
- A Biblioteca infantil de Clamart — impressões duma visita*. «Boletim Bibliográfico e Informativo. Centro de Investigação Pedagógica. Fundação Gulbenkian», Lisboa, (14) 1971.
- BREILLAT, Pierre — *La lecture publique et l'école*. «Cahiers des Bibliothèques de France», Paris, 1956.
- CALÒ, G. — *Letteratura infantile e biblioteche autonome per ragazzi*, in «Educazione e Scuola». Firenze, Marzocco, 1950.
- Caminhos do Progresso. Versão integral das mesas-redondas organizadas por «O Século»*. Lisboa, Editorial O Século, 1971. (Col. «O Livro do Dia», n.º 2).
- CLÉMENT, François — *Lecture et moyens de masse*, in «Le livre et la lecture en France». Paris, Les Éditions Ouvrières, 1968. (Col. «Vivre son Temps»).
- ESCARPIT, Robert — *Reading habits and book hunger*. «The UNESCO Courier», Paris, Jan. 1972. (Número dedicado ao Ano Internacional do Livro).
- GIRARD, Augustin — *Pour une politique de la lecture*, in «Le Livre et la Lecture en France». Paris, Les Éditions Ouvrières, 1968. (Col. «Vivre son Temps»).
- GIUGNI, Guido — *Pedagogia della lettura*. Torino, Società Editrice Internazionale, 1969.
- GRÁCIO, Rui — *Leitura e tempo livre. Sondagem aos interesses de alunos de 11 a 13 anos (Lisboa)*. «Boletim Bibliográfico e Informativo. Centro de Investigação Pedagógica. Fundação Gulbenkian», Lisboa (14), 1971.
- GRANDAMY, Geneviève — *Bibliothèques et culture*. Paris, Service Culture et Bibliothèques, 1966.
- HAROTTE, André — *L'animation des bibliothèques publiques*, in «Le Livre et la Lecture en France». Paris, Les Éditions Ouvrières, 1968. (Col. «Vivre son Temps»).
- HASSENFORDER, Jean — *Les lecteurs et la lecture e Les Bibliothèques publiques*, in «Le Livre et la Lecture en France». Paris, Les Éditions Ouvrières, 1968. (Col. «Vivre son Temps»).
- HEGELE, Guenter — *Les jeunes et la lecture — enquêtes et réflexions sur les lectures et les loisirs de la jeunesse*. «Bulletin de l'UNESCO à l'Intention des Bibliothèques», Paris, 23 (4) Jul.-Ago. 1969.
- JEAN, Georges — *Techniques de lecture vivante*, in «Le Livre et la Lecture en France». Paris, les Éditions Ouvrières, 1968. (Col. «Vivre son Temps»).
- LAMBILLIOTTE, Maurice — *Une fonction des loisirs: déboucher sur la mondialité de la culture*. Belgique, Marabout Université, 1967. («La civilisation de loisirs», n.º 125).
- LIMA, Lauro de Oliveira — *Mutações em educação segundo McLuhan*. Petrópolis, Editora Vozes, 1971. (Cosmovisão 1).
- LOBROT, Michel — *Les dimensions de la lecture*, in «Le Livre et la Lecture en France». Paris, Les Éditions Ouvrières, 1968. (Col. «Vivre son Temps»).
- MAHEU, René — *Books for All*, in «The UNESCO Courier», Paris, Jan. 1972. (Número dedicado ao Ano Internacional do Livro).
- MIALARET, Gaston et al. — *Educação nova e mundo moderno*. Lisboa, Biblioteca Arcádia de Bolso, 1971.
- Maria Antónia Palla entrevista António Torrado*, in «Século Ilustrado», Lisboa, 18 Mar. 1972.
- PALMA, Ernesto — *A orientação da leitura*. Lisboa, Sociedade de Expansão Cultural, 1966.
- PATTE, Geneviève — *Les bibliothèques pour enfants*, in «Le Livre et la Lecture en France». Paris, Les Éditions Ouvrières, 1968. (Col. «Vivre son Temps»).
- RODGERS, Carl R. — *Tornar-se pessoa*. Lisboa, Morais Editora, 1970.
- Urbano Tavares Rodrigues entrevista Agnia Barto sobre Literatura infantil*. «Diário de Lisboa», Lisboa, 30 Mar. 1972.