

Olhar a animação, visando serviços educativos para as literacias e competências de informação

Vera Maria da Silva
Biblioteca Municipal do Seixal
Quinta dos Franceses
2840-499, Seixal
Tel: 210976100
E-mail: vera.silva@cm-seixal.pt

Susana Ramalho Filipe
Biblioteca Municipal do Seixal
Quinta dos Franceses
2840-499, Seixal
Tel: 210976100
E-mail: susana.ramalho@cm-seixal.pt

RESUMO

Esta comunicação reflecte e partilha informação e experiências em torno de actividades educativas e da sua contribuição activa para as leituras e literacias. Fundamenta-se em exemplos práticos de projectos recentes: *Direitos por Direito? um projecto para a promoção das leituras e da cidadania* e *VER e OLHAR: um percurso para uma literacia do olhar*. Estes projectos alicerçam-se em lógicas de Serviço Educativo, como infra-estrutura e actividade a consolidar-se nas bibliotecas, afirmando a transição para políticas que, efectivamente permitam resultados superiores na criação e uso de ideias e de informação, visando o crescimento integral pessoal e colectivo.

SUMMARY

This communication has as main goal the reflection, information sharing and experiences around educational activities and their active contribution to reading and literacy. It's reasoned by practical examples made of two recent projects: *Direitos por Direito? Um projecto para a promoção das leituras e da cidadania* (*A project for the promotion of reading and citizenship*) e *VER e OLHAR: um percurso para uma literacia do olhar* (*a path to a literacy of the eye*). Projects of this nature are built on the logic of Educational Service as an infrastructure and activity consolidating in libraries, affirming the switch to policies that, effectively allow superior results in the making and use of ideas and information, looking out for integer, personal and collective growth.

PALAVRAS-CHAVE: Literacia; literacia visual; práticas de animação; serviços educativos em bibliotecas; cooperação interbibliotecas; bibliotecas para jovens

KEYWORDS: Literacy; visual literacy; animation actions; educational services in libraries; cooperation between libraries; libraries for young people

AJUSTAR PARADIGMAS VINGENTES E DIFICULDADES INSTALADAS

Olhar a animação, visando serviços educativos para as literacias e competências de informação, carece de se equacionar estarmos perante um novo paradigma educativo, que deve reflectir novas abordagens e práticas de promoção das leituras. Para isso, importa alicerçar lógicas de Serviço Educativo, afirmando a transição para políticas que permitam resultados

superiores na criação e uso de ideias e de informação. Baseamo-nos em: fundamentos teóricos; na análise e síntese de concepções e estudos; em reflexões baseadas na dedução e em alguma experiência de que são exemplos os projectos “Direitos por Direito?” (2007) e “Ver e Olhar” (2009). Aqui, vamos desenvolver os seguintes pontos: Ajustar Paradigmas Vigentes e Dificuldades Instaladas; O Que Visamos com a Promoção da Leitura? Literacias, Práticas e Princípios de Aprendizagem; Equacionar o Público Jovem; Limitações de Contexto e Experiências de Animação de Leitura; Lógicas de Serviços Educativos para as Literacias e Competências de Informação; Ver e Olhar, uma incursão para a literacia no território da pintura; Ver e Olhar: Praxis Pedagógica e Premissas Teóricas.

Abordando o conceito de paradigma. «Um paradigma é extremamente poderoso na vida de uma sociedade, uma vez que influencia a forma como pensamos, como os problemas são resolvidos, os objectivos a atingir e aquilo a que se atribui valor.» (GABLICK, 1991,2)

Se ao longo do percurso histórico referenciais se vão perdendo e substituindo, é natural a incerteza sobre a valia e alcance dos que se afirmam no presente e de como se reflectirão no futuro. Tal não deve significar a ilusão que as coisas não mudam, mudam, mas devemos ter a noção de *como mudam* e *como podemos intervir positivamente nessa mudança* para que ela possa ter melhores resultados. Quanto às práticas de promoção da leitura, importa fazer uma reflexão precisa e avaliação objectiva dos resultados. Tem-se a impressão que estas não afectaram substancialmente a realidade (ou não a transformaram tanto quanto gostaríamos). A existência do Plano Nacional de Leitura é meritória mas, independentemente das positivas avaliações, precisamos de tempo de distanciação para que surjam e se avaliem efeitos transformadores. Estes resultados, como já referimos na comunicação apresentada no IX Congresso da BAD (SILVA, 2007) não podem ser desfasados da realidade que se afirma na sociedade e que se reflectem e afectam o universo das bibliotecas.

Neste contexto, e tendo em conta a directa e incontornável relação que associa processos de promoção e animação de leitura ao conhecimento e às abordagens e mudanças de paradigmas educativos nas últimas décadas do séc. XX, temos de ter como objecto de análise a sociedade e *a leitura do que nela muda*, e ter presente que “o conhecimento não pode ser concebido como sendo independente do acto de conhecer nem produzido para consumo passivo por parte dos indivíduos, mas sim como resultado de uma

construção activa, um processo de construção de significados feito pelo aprendiz e influenciado pelas normas, valores e atitudes sociais e culturais que rodeiam os comunicadores.» (SILVA, 2001,115). Não sendo uma visão assim *tão nova*, não deve deixar de ser tida em conta, pois é orientadora, válida e operativa. Práticas de animação de leitura não podem ser “práticas normativas”, modelos e padrões construídos num referencial maniqueísta e simplificador, pois confrontam-se com a individual singularidade de cada leitor: «O sentido atribuído às coisas é pessoal uma vez que se relaciona com as estruturas mentais já existentes nos indivíduos e com o tipo de ideias que se encontram na base da interpretação da sua experiência do mundo. Mas é também social na medida em que é influenciado pelos “outros significativos” para o indivíduo (família, grupos de pares, amigos, colegas), aqueles que constituem a comunidade interpretativa à qual o indivíduo pertence.» (HOOPER,1999,11). Partindo deste pressuposto e do nosso trabalho na promoção das leituras, não será de mais referir a importância e valia de boas práticas que podem ser colhidas nos serviços educativos de alguns museus. Registam-se aí exemplos muito válidos de interiorização mais precoce de mudança e consistentes materializações de trabalho aproximadas aos novos paradigmas. (HOOPER, 1999)

Tal como as bibliotecas públicas, também a generalidade dos museus se destinam a todos as pessoas e partilham a dificuldade de captar e fidelizar públicos, em particular os jovens tidos como *sujeitos imprevistos*. Para melhorar processos de aproximação utilizador/serviços, a comunicação deve ser vista como «um processo de negociação entre duas partes no qual a informação (e o significado) é criado mais do que transmitido.» (SILVERMAN, 1995,168). Daí impor-se a necessidade de *pisar a linha*, de a atravessar, de cruzar distintas culturas e hábitos de consumo cultural. As imagens que os jovens têm de experiências de frequência de bibliotecas, museus e outros espaços culturais não são muito abonatórias: percebem-nos como sítios aborrecidos, demasiado sossegados, frequentados por pessoas mais velhas; a imagem que têm dos eventos é que são snobes, elitistas, intimidadores; que lhes faltam linhas narrativas ou excesso de abstracção; notam um desfasamento da matéria abordada com a realidade; não gostam da formalidade das situações, da ausência de expressão representativa de culturas urbanas, interculturalidade e culturas jovens; aborrece-os a inactividade física e a pouca estimulação; sentem-se pré-definidos como sem expectativas e falhos de experiência. Estas informações, colhidas por estudos realizados junto de jovens ingleses e espanhóis, talvez tenham connosco alguma afinidade, ainda que tal não possa deixar de ser uma base incerta de análise. Tomando, por similitude, operativas as conclusões destes estudos sobre jovens, importa não acentuar *diferenças* mas sim atenuar *clivagens* entre cultura popular/cultura institucional como *oportunidades* de experiência de algo diferente; possibilidade de alargamento de horizontes culturais; ênfase do interesse destes dois processos e destas vias culturais; terem um potencial limitador de mútuas exclusões sociais. Fomentamos e bem posturas gerais de neutralidade sobre os interesses, perspectivas e escolhas dos leitores, uma afirmação paradigmática nos manifestos da UNESCO. Mas ainda que isso torne mais complexos os processos de promoção da leitura e apropriação de competências, tal não significa que

sejamos quer neutrais, quer normalizadores naquilo que optamos por promover. (SILVA, 1995).

O QUE VISAMOS COM A PROMOÇÃO DA LEITURA?

Os processos em torno da promoção da leitura visam promover o seu gosto e prática continuada, ampliar níveis de literacia, aquisição e consolidação de competências de informação. Todavia impõe-se uma evidência: existe um abismo a transpor na preparação cultural, quer de monitores que promovem as acções, quer dos públicos e na sua disponibilidade e capacidade para a construção de ficções, de visões de leitura e imaginários. Mas o que é que visamos e pretendemos alicerçar com práticas de promoção da leitura? Várias coisas. (SILVA, 1995)

Uma, queremos contaminar crianças e jovens com o gosto pelo prazer da leitura, e atrair e manter nela também o público adulto. Gostaríamos que todos eles se pudessem interrogar e descobrir o que os faz ser grandes leitores: “o que nos leva, os que somos grandes leitores, a não crescer, a dispor-nos, por horas, a vivermos um espaço-tempo imune a leis da física e da razão e a validarmos, em todo aquele cenário ilusionista, personagens e situações como se construções imaginárias não fossem? O que nos vincula, desde a infância, a sermos devoradores de histórias, de romances, de contos, de poemas? Porque é que estamos tão irremediavelmente seduzidos pela leitura, tão viciadamente entregues a ela (...)? Porque nos tornámos uns infortunados dependentes da “virtude” de ler? Ocorre-me que possa ser para obter uma sublimação de uma necessidade instintiva de gratificação gradual e progressiva de evasão. De sermos uns “agarrados” a *trips* que arruinam a racionalidade e nos remetem para a tribo do “Povo da noite”, como o poeta galego Manuel Rivas se refere àqueles leitores que, madrugadas dentro, por detrás das suas janelas iluminadas devoram livros acendendo a noite” [1]. Outra, associada à questão das competências de literacia: que práticas de leitura possam consolidar capacidades de interpretação, problematização e perspectiva crítica fundamentada. Devemos ter presente que «o conceito de interpretação refere-se ao modo como os indivíduos criam um sentido para as coisas. Nesta linha, a interpretação é um processo mental levado a cabo pelo sujeito, que corresponde à construção de significados para o mundo que o rodeia, implicando por isso o desenvolvimento de competências de análise, de crítica e de síntese capazes de enquadrar o contínuo processo de modificação, adaptação e extensão que a aprendizagem ao longo da vida implica». (SILVA, 2001,115), não deixando de ter em conta que «toda a interpretação é, neste sentido, historicamente situada. A nossa posição na história, a nossa própria cultura afectam o sentido das coisas uma vez que este sentido é construído na e através da cultura. A percepção (aquilo que vemos), a memória (o que escolhemos recordar) e o pensamento lógico (o sentido que escolhemos atribuir às coisas) diferem culturalmente porque são construções culturais». (HOPPER, 1999,13) Outra ainda, que da leitura por leitores competentes resultem produtos do pensamento autónomo, capaz de reflexão, juízo crítico e expressão, de uma capacidade de criar e materializar emoções. E muitas outras: promover a leitura como “diversidade multifuncional”; aquisição e domínio de competências informativas, competências de leitura, competências mediáticas e alfabetização digital; transmitir o que herdámos e acrescentámos de cultura, criação e

conhecimento, pois o que legamos é um todo dinâmico.

LITERACIAS, PRÁTICAS E PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM

O desenvolvimento de projectos visando ampliar níveis de literacia não são dissociáveis dos processos de construção do conhecimento. Importa alguma reflexão, pois os conceitos que se têm sobre ele reflectem-se nos modelos e abordagens realizadas nas acções de promoção da leitura e da literacia. Persiste ainda alguma dicotomia epistemológica na teoria do conhecimento que se extrema entre a perspectiva de considerar o conhecimento independente do aprendiz (realismo filosófico), e a perspectiva que considera o conhecimento na mente e construído pelo aprendiz (idealismo filosófico de raiz platónica, postulando a existência de ideias imutáveis, alcançáveis a partir de um processo intelectual). Decorrem destas perspectivas distintos conceitos de aprendizagem: o que aprender é fazer progressivos acrescentos a uma tábua rasa, em que simples associações surgem como resposta a estímulos que se adicionam; o que aprender é construir significado, em que a mente constrói esquemas, e a aprendizagem consiste na selecção e organização a partir das sensações que nos rodeiam. Com base nelas, sustentam-se quer as posições tradicionais sobre a aprendizagem, quer as da aprendizagem pela descoberta, que enfatizam a experientiação no processo de ensino-aprendizagem. Outras concepções, não apagando diferenças mas atenuando roturas, emergiram em várias escolas de pensamento sobre a aprendizagem (construtivismo; behaviorismo; construtivismo crítico). Neste processo, os fundamentos das várias concepções entre a teoria da aprendizagem e a teoria do conhecimento são distintas, sendo pertinente que «a construção de significados ou atribuição de sentido está dependente dos conhecimentos prévios, crenças e valores. Vemos em função do que sabemos e atribuímos sentido às coisas em função do que vemos. Desta forma, os sentidos por nós atribuídos são fruto da nossa construção, não os encontramos previamente constituídos» (HOOPER, 1999,13), e «fazer não é, necessariamente, sinónimo de aprender se a acção requerida não se inserir num desafio cognitivo que levante questões e dote a experiência de sentido. (...) Para poderem promover uma verdadeira aprendizagem, as actividades educativas necessitam de envolver a mente (Minds-on) tanto quanto as mãos (Hands-on) e de permitir a produção de uma reflexão sobre a prática realizada, sobre o que se aprende e como se aprende.» (SILVA, 2003,20). Se é certo que aprender é construir significados, o que implica centrarmo-nos no indivíduo (e não só na matéria a leccionar ou numa exposição e transmissão de conteúdos de actividades de promoção da leitura ou de literacias pressupondo participantes passivos), que o conhecimento (não sendo independente do significado atribuído pelo indivíduo) e a natureza da sua criação que não se pode separar do mundo social circundante, não se deve deixar de ter em conta o que seja o “horizonte de conhecimento” que atravessa uma sociedade e a importância de o transmitir, o que permite a sua contínua questionação crítica e avanço. Para que se possa afirmar “escrevo na plena posse das minhas faculdades de leitura” [2]. Por isso, mais do que desenvolver apropriações mecanicistas, desafios e conflitualidade teórica, talvez seja adequado procurar sínteses válidas e libertas de preconceitos que permitam melhores resultados no processo de aprendizagem,

apropriação e construção do conhecimento e do gosto individual, territórios onde se movem as acções de animação e de serviços educativos das bibliotecas, que precisamos de abrir a novos horizontes e práticas de intervenção. “On verra bien assez comme nos textes ne sont ni de la théorie, ni sa négation, simplement autre chose”. (TIQQUN, 2009,121).

PROCESSOS E PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA LEITURA

Afiguram-se necessários processos e metodologias viáveis para as acções de promoção da leitura e das literacias perspectivadas no âmbito da concretização dos objectivos das bibliotecas. Face às reflexões sobre a teoria da aprendizagem e a teoria do conhecimento, as nossas acções, independentemente do tipo de públicos, carecem que se equacione a necessidade de diferentes tipologias de apresentações que estimulem diferentes tipos de interacção e possam constituir-se como estímulos bem sucedidos para construir a discussão. Pode persuadir-se as pessoas a participarem num evento e nas actividades complementares, mas não se pode obrigá-las a isso. Importa pois associar algum critério lúdico, satisfação de interesses, versatilidade, credibilidade, explorar afinidades e providenciar acções e materiais com que os participantes se possam directamente envolver. É pertinente para estas práticas que as bibliotecas reflectam na necessidade de articulação de um discurso teórico próprio, ainda que com níveis de apropriação de outras áreas culturais e educativas que operem com abordagens metodológicas que sejam relevantes junto de crianças e jovens, respectivas famílias e outros públicos. As nossas actividades comportam uma componente individual, mas acontecem geralmente em grupo sendo assim uma actividade social. Devem ser desenvolvidas em contextos de construção de situações de aprendizagem, o que passa por: diagnosticar as percepções iniciais do grupo, fazer a “negociação” prévia dos objectivos, trabalhar expectativas e conhecimentos prévios; relacionar sempre o universo de referentes com o elemento de novidade apresentado (trabalhar a partir dos conhecimentos prévios do grupo e introduzindo lhes depois acréscimos); fazer uma sessão de síntese final (relacionamento dos vários aspectos presentes na actividade, sistematizar a articulação de pontos de partida e de chegada atar as pontas, lançar novos desafios). Devemos ter a perspectiva de estar num espaço de partilha, perante uma *comunidade de investigação*, o que implica um *diálogo investigativo*; assegurar possibilidades de exposição de ideias; de escutar e questionar mutuamente; de comparar pontos de vista, complementá-los e, se necessário, corrigi-los. Necessitamos de uma metodologia prática de promoção da observação, descrição, leitura e experimentação dos materiais seleccionados; levantamento e discussão de questões; fornecimento de propostas complementares de actividades a realizar depois na escola, na biblioteca, em família ou com o grupo de amigos (“*folhas de sala para levar*”).

Como estratégia de abordagem, a *filosofia para crianças* é válida. De acordo com a *Declaração dos Direitos da Criança*, o conceito de criança abrange os indivíduos até aos 18 anos e estudos internacionais balizam os jovens entre os 13 e os 25 anos. A filosofia para crianças, como para qualquer outra pessoa (mas ajustada às idades), procura que os desenvolvimentos discursivos e de debate se enquadrem numa perspectiva

de utilização dos princípios básicos do pensamento e raciocínio lógico (um potencial dos seres humanos), com regras e técnicas do pensamento filosófico (argumentar, induzir, deduzir) que evitem pensar errada ou obscuramente. O raciocínio lógico e dedutivo é (ou era) um fundamento da cultura ocidental, que passa por capacidades e domínio de competências para apresentar argumentos bem fundamentados e libertos de preconceitos. As acções desenvolvidas nesta base metodológica devem procurar formas (pela exploração de histórias ou de outros conteúdos, discussão, jogos, adivinhas, descobertas) de passar os conceitos e princípios básicos, um deles o *princípio de identidade: uma coisa é igual a si própria*, como a própria criança o é, permitindo a emergência do *eu* e de um *olhar único*, que deve ser valorizado no contexto da discussão grupal. Interessa pois não esquecer a importância da filosofia também para as literacias e competências de informação. Apetece citar Maria Filomena Molder: “Será possível que o presente queira voltar a ser ensinado pelas coisas?”.

Esta metodologia é utilizada no contexto de exploração do projecto “Direitos por Direito?” (SILVA, 2006), concebido para crianças e jovens, e com itinerância pelas escolas das respectivas *maletas pedagógicas*. Explorando e discutindo o conceito do projecto e os materiais disponibilizados, os participantes centram-se na problemática dos direitos humanos e concretizam uma proposta educativa para uma cidadania responsável, partindo do pressuposto que exercer a cidadania não se limita apenas à reivindicação de direitos e cumprimento de deveres; entende-se o cidadão como tendo pensamento crítico, criterioso, ético e estético autónomos. Usando a abordagem “minds-on + hands-on + hearts-on = reflexão final”, “Direitos por Direito?” insere-se no âmbito da promoção da leitura, perspectivando a informação e a formação para a cidadania e a aquisição de competências informativas como oportunidades de as crianças se envolverem e exprimirem as suas próprias visões. “Direitos por Direito?” tem como objectivos: expor, analisar e reflectir conceitos afectos aos direitos humanos com base em leituras, quer de documentos textuais, quer iconográficos, sonoros ou outros, dinamizando desde cedo o conhecimento, a aprendizagem e a prática dos Direitos Humanos; promover a visibilidade, reflexão e debate sobre os direitos humanos transpondo conceitos que lhe são inerentes para o plano da comunicação, das pedagogias e das expressões no contexto de actividades lúdico-formativas; fomentar nas crianças o espírito de cidadania, reflexão crítica e responsabilidade sobre a prática dos direitos humanos enquanto paradigmas da dignidade e coesão nas nossas sociedades; estimular a reflexão e produção de conteúdos pelas crianças e jovens participantes no projecto e dar-lhes o devido suporte e visibilidade, quer como um produto da acção, quer como testemunho, quer como meio de reconhecimento e motivação. Espera-se que a partir do enquadramento dado pelas leituras e discussão em torno dos direitos humanos, os participantes possam projectar as suas visões e expressões (verbais, textuais e plásticas) sobre os direitos e dominarem melhor competências básicas de pesquisa, elaboração de informação, utilização de recursos informativos e aquisição de competências informativas e interpretativas. Da exploração dos materiais disponibilizados (a maleta inclui um *Programa de pré-*

actividades destinado a apoiar os professores), deve emergir uma pluralidade de leituras e perspectivas que estimulem o gosto e interesse pela leitura e informação, e que os participantes se sintam motivados a produzir conteúdos baseados nas abordagens, reflexões e discussões sobre os direitos humanos, conservando uma *memória activa* da sua intervenção neste projecto. A partir das premissas de abordagem eles devem poder construir uma visão social e pessoal sobre os direitos humanos baseada num processo de interactividade, respeito mútuo, descoberta e multiplicidade de olhares. Experiências deste tipo contribuem para criar cidadãos críticos e conscientes, activamente envolvidos numa sociedade democrática. A participação das crianças e jovens neste projecto é uma oportunidade para, enquadrados por um conjunto de conhecimentos válidos e significativos, construir melhor a sua identidade, tendo uma melhor percepção de si e do outro, de como são, de como agem na comunidade que os rodeia, de como esta os integra e vai acomodando as suas acções, reconhecendo-se a interacção como um processo inerente aos indivíduos, ao grupo e à comunidade a que pertencem e um contributo para a preparação de uma cidadania activa e responsável.

Esperamos que quer este projecto, quer o “Ver e Olhar” (que abordaremos depois) continuem a ter aceitação e potencial de se inserir, de forma continuada, nos projectos educativos das escolas e da Biblioteca Municipal [3], dado que são um *project in progress* (com continuidade e enquadrando possibilidades de acréscimos sucessivos de conteúdos), de continuarem a desenvolver o interesse pela leitura, por actividades em torno dos direitos humanos e de literacias do textual e do olhar, visando práticas efectivas de serviços educativos para as literacias e competências de informação. Este tipo de projectos permitem também consolidar a ligação e percurso que as escolas do conselho e o SABE [4] da Biblioteca Municipal do Seixal continuam muito positivamente a desenvolver (SILVA, 2003). São disto exemplo as formações regulares para professores e auxiliares de educação das bibliotecas escolares; a “Estação do Livro”, um evento anual que perdura desde há 8 anos e, anualmente, as Jornadas de Cooperação Interbibliotecária, uma ligação que permite o reforço e cruzamento de sinergias.

EQUACIONAR O PÚBLICO JOVEM

Captar e fidelizar jovens leitores é um objectivo de relevância estratégica. Temos a experiência que, ao contrário das crianças, este segmento de utilizadores é muito heterogéneo, encontra-se em fase de afirmação e é difícil de envolver no contexto de actividades convencionais. Os jovens são um grupo fundamental para a renovação e ampliação dos públicos e do campo de acção da biblioteca para a concretização dos seus objectivos. (SILVA, 1999). Visando qualificar e ajustar as respostas das bibliotecas às necessidades e interesses destes utilizadores, existem cursos de “Bibliotecas para jovens” (como o da Fundação Bertelsmann), que facultam orientações objectivas para as bibliotecas se constituírem nas suas comunidades como referenciais com sentido e significado para o quotidiano dos jovens e das suas expectativas, espaços de cidadania e processos de sociabilização destes utilizadores, a quem está em voga, e sem isenção de alguma ideologia dominante que nos repugna, designar agora por *clientes*. (SILVA, 2005). Apontam a necessidade de termos presente o enquadramento das mudanças juvenis no

actual contexto social, de conhecermos resultados de estudos sobre culturas juvenis, interesses e práticas de ócio dos jovens [5], o que é essencial considerar para a concepção ou qualificação de bibliotecas para jovens e para se desenvolver com eles efectivos processos de proximidade e interactividade. É para isso relevante a elaboração de *Programa de Marketing, Estudo de Mercado, Análise da Comunidade*, documentos que fornecem referenciais e são, como instrumentos de gestão, fontes informativas para o conhecimento do contexto social da biblioteca para que se possa projectar a sua intervenção junto dos potenciais utilizadores.

Para trabalharmos com os jovens, é necessário: existir na biblioteca um espaço autónomo com um funcionamento adequado; fornecer ofertas atractivas de meios, equipamentos, suportes e eventos significativos para os jovens; valorizar as potencialidades e centralidade da Internet e explorar o modelo Web 2.0; ter estratégias para afirmar a biblioteca para jovens como espaço de sociabilização, de informação e de estudo; estimular a participação crítica e activa dos jovens e o seu envolvimento no funcionamento, programação de actividades e sua avaliação; interesse em obter a cooperação de colaboradores e instituições internas e externas; desenvolvimento de estratégias de cooperação interbibliotecas e outras instituições; assegurar políticas de comunicação adequadas. A participação encoraja as expectativas, e estratégias de marketing ajudam a quebrar barreiras físicas e psicológicas. Importa pois apostar em sistemas de comunicação apelativos e familiares, uso de meios de comunicação que lhes sejam preferenciais e relevar o que se possa cruzar com as culturas juvenis. Todavia as bibliotecas portuguesas, pelo menos algumas, carecem de ter maior autonomia e desburocratização de procedimentos. Face a exemplos conhecidos (que se podem constituir como referenciais para validação de experiências), verifica-se que algumas já foram iniciadas entre nós, mas (a não ser que sejam pouco divulgadas) eventualmente implementadas numa base impressiva e intuitiva, sem suficiente enquadramento teórico e fundamentação orientadora. (SILVA, 2001).

Se tivermos como enfoque resultados de estudos sobre a realidade inglesa (que são convergentes com a espanhola), eles apontam ilações que não devem ser desprezadas para desenvolver, com sucesso, práticas de promoção da leitura, das literacias e competências de informação. Estes estudos sobre a aproximação dos jovens à cultura e às artes têm seriamente em conta as culturas juvenis [6]: que os jovens não são uma componente passiva; necessidade de encontrar formas adequadas para interagir com eles; entender os jovens como um grupo com interesses muito heterogéneos; segmentar perfis e procurar formas de obter o seu envolvimento e compromisso; considerar a importância da atmosfera, diálogo e informação que lhes interessem; criar pontes com a escola e as famílias para melhor chegar a eles; incrementar a relevância de contextos educativos, culturais e artísticos; ponderar iniciativas e abordagens que congreguem a sua motivação e interesse; dispor de competências, experiência e treino para desenvolver trabalho com eles; processos de monitorização e avaliação para avaliar crítica e sistematicamente o sucesso das iniciativas junto dos destinatários; desenvolver cooperação e partilha; efectuar pesquisas, quer sobre a realidade e características dos públicos, quer sobre factores de sucesso/insucesso de intervenções desenvolvidas.

Quando procuramos abordar os jovens para a promoção da leitura, da cultura, das artes e outras literacias temos de considerar características e contextos destes *sujeitos imprevistos* e suas concepções; do peso das suas representações; das estratégias de representação dos eixos do seu mundo assentes em dias fugazes. Temos de, permanentemente, *arriscar o real* num corpo social tão mutante. A sustentação e consolidação de uma educação cultural e criativa, tal como o hábito e gosto pela leitura, carecem de promoção desde idades precoces. “The goal of cultural inclusion would also seem to demand the development of listening, viewing and critical skills necessary for audience access, as well as an awareness that audiences too make a vital contribution to arts experiences and cultural creativity” (HARLAND, 2006,20) . E afirmar esta perspectiva pouco tem a ver com a mera pergunta a um participante do que acha ou se não quer dizer nada. Isso estimula apenas uma vácuca e vaga participação. As audiências tendem a criar sobre os eventos expectativas de possibilidades de experiências agradáveis e socializadas. E, note-se, a promoção das artes ainda goza de um empenhamento inferior ao da leitura em geral e ao da cultura em particular. Mas isso não nos moveu de desenvolver o projecto “*Ver e Olhar: um percurso para uma literacia do olhar*” (complementado com as sessões “*Lupublicidade*”, que visam a aquisição de competências para uma leitura à lupa dos conteúdos publicitários, contribuindo para a afirmação de consumidores críticos face às mensagens do mercado de consumo); nem nos afastará de, proximamente, encetar um projecto no âmbito da música para literacia auditiva. Já em 1997, o estudo “*Poverty: Access and Participation in the Arts*” (MOORE, 1997), identificava 5 tipos de barreiras persistentes no acesso à participação: financeiras, de hábito/prática, físicas, sociais e culturais. Sendo difíceis de ultrapassar, temos de ter em consideração que desigualdades sociais condicionam igualdade de acesso, fruição e gratificação. Foram identificadas como barreiras às expectativas dos jovens relativamente à sua participação em eventos culturais: factores associados ao próprio evento (localização, horário, falta de publicidade, falta de visibilidade na Internet, duração das sessões); factores pessoais (falta de tempo, não ter com quem ir, reconhecerem lacunas para apreciarem o que lhes é proposto); factores escolares (falta de encorajamento; lacunas na abordagem de temáticas culturais e artísticas); factores familiares (pouco reforço de expectativas, excesso ou falta de interesse familiar por cultura e arte e eventos relacionados); peer factores (os amigos não se interessam por cultura ou por artes; os amigos terem interesses distintos; desaprovação dentro do grupo e os jovens necessitarem de manter uma imagem no peer group); factores mediáticos e de imagem (transmissão de uma imagem caricatural, negativa e ultrapassada da cultura). Será oportuno recordar aqui o comentário sobre a moda e afirmação de individualidade (aspecto tão caro aos jovens) de Óscar Wilde: “Fora de moda está aquilo que todos os outros usam; na moda está aquilo que eu uso”. Devemos pois afirmar a proximidade à cultura e, como algo que nos acrescenta, diferencia e permite uma melhor identificação connosco. (GABLICK, 1991)

Numa comunicação [7], equacionávamos perspectivas para o futuro das bibliotecas. Em 2020 ela terá apenas existência virtual ou digital? Provavelmente, estaremos perante bibliotecas híbridas, em que estas recentes

realidades se associam à biblioteca física. Continuarão a existir como espaços de sociabilização, informação e conhecimento, a oferecerem, conservarem e difundirem, organizadamente, em múltiplos acessos e suportes os avanços e a memória das realizações e da cultura do género humano. (SILVA, 1998). E hoje, ainda que possa não “estar na moda”, não devemos deixar de o fazer e de sermos difusores também destes conteúdos junto dos jovens. O nosso papel não é o de os restringir em relação à contemporaneidade, mas de os acrescentar. De contrário, como pode ser avaliado o nosso presente? Qual o horizonte em que se projecta? Como distinguir especificidade de massificação? Que espaços criativos e espessura temporal mantemos? Não se pode escamotear que eventos ou acções com componente cultural são percebidos de forma negativa, nem contornar o facto de estas percepções serem relativamente distintas dentro de diferentes classes e estratos sociais. A importância dos factores familiares, escolares, do grupo de amigos e dos média para a percepção e afirmação do interesse pela cultura e as artes são incontornáveis. Condicionam atitudes perante a cultura e as artes também os contextos que envolvem a família, amigos e professores. Hábitos familiares de práticas culturais, lacunas de informação, receio do que é desconhecido, agravam a distância dos jovens. Não estamos só perante barreiras físicas mas também psicológicas e sociais, que advêm da percepção que a cultura e a arte, ou são irrelevantes ou podem mesmo constituir factor de exclusão junto do que é valorizado pelos segmentos jovens. Eles expressam então: grande reserva, quer pela leitura, quer pelas artes; que não lhes são oferecidas de forma apelativa, interessante e relevante. (VILLEGAS, 1997). Consideram que há para com eles falta de envolvimento, de poderem fazer alguma escolha e intervenção minimamente informada nessas experiências. Mas sob que condições pode ser superada alguma diferenciação social, negligência instalada e incrementar a motivação dos jovens para participarem nestes eventos?

A inclusão cultural implica atribuir um papel mais reforçado no desenvolvimento de competências criticamente construídas de ver, ouvir, ler e de construir sentido. Estes são espaços em que os serviços públicos devem ter um lugar e providenciar investimento, o que implica construir situações e afectar recursos [8]. Dar um papel aos destinatários das iniciativas, entender tendências de interesses e preocupações destes públicos, afirmar respostas às suas necessidades e facultar-lhes processos educativos adequados, afiguram-se *bons pontos de partida*. E se “a cultura não mata a fome”, ela diferencia-nos e identifica. Democratizar as artes e a cultura tem de significar que elas se tornem relevantes para as pessoas. (SILVA, 2008) Desde logo devem sentir a sua participação como: uma *oportunidade* de sociabilização; de diversidade e enriquecimento pessoal; factor de *feel-good*; de promoção da criatividade; de ser um elo de ligação ao passado e/ou ao presente cultural; de constituir-se como uma experiência de aprendizagem pois “ser radical é aprender as coisas de raiz” [9]. Pode-se ainda contrapor a valia do desejo de aprender e conhecer coisas novas, o que permite dispor de informação mais completa, para que o “consumidor” cultural se transforme também em “produtor” da actividade promovida, e se sinta gratificado com essa experiência. Desenvolver estas atitudes, implica que os serviços explorem e sejam receptivos à colaboração dos jovens na organização de

iniciativas e focalização nos seus interesses e abordagens.

O papel dos mentores e mediadores culturais necessita de ser mais explorado, monitorizado e avaliado para assegurarem uma educação cultural criativa. Estamos a contribuir para preparar pessoas que possam construir currículos culturais pessoais, coerentes, a desenvolver ao longo das suas vidas, o que deve merecer uma compreensão larga e abrangente. Para isso, importa: desenvolver estratégias de programação inovadoras, imaginativas e informais; enquadramentos ajustados de percepções sobre a realidade juvenil; encorajar interesses culturais, artísticos e de leitura oferecidos em ambientes, contextos e suportes imaginativos e surpreendentes.

A *E-leitura* é um conceito a explorar melhor como instrumento para a promoção de práticas e do gosto pela leitura. Temos consciência da crescente disponibilidade de computadores e do potencial da Internet e das conexões em rede. Introduzidas, rapidamente, nos universos do sistema educativo, do trabalho, da cultura, da informação e do lazer, são uma realidade em expansão. Providenciar neste ambiente material de leitura, de informação e auxiliares pedagógicos para exploração, é atractivo para os jovens. Na Biblioteca Municipal do Seixal, com o apoio de jovens da “Associação R@to”, tivemos uma experiência de animação de leitura digital para crianças, a que desejamos dar continuidade e ampliá-la também aos jovens. A promoção da E-leitura, ao contrário do que sucede com a comunicação virtual oral e escrita, emerge como um campo de oportunidades pouco explorado. A leitura virtual, ainda que num distinto suporte, não deixa de ser uma leitura real do conteúdo objecto de leitura e (local ou virtualmente), oportunidade de interacção, produção e partilha de impressões e comentários de leitura. Mas sabemos que a promoção da leitura e captação de novos leitores caracterizam-se quer por expectativas eufóricas, quer por um cepticismo persistente. Como formas de abordagem e exploração, quer as propostas presenciais, quer as oferecidas *online*, não poderão superar o que sejam as deficiências estruturais do sistema educativo e do fraco índice dos hábitos de leitura prevaletentes. Não nos devemos distrair e restringir com quimeras de progresso, “*a retórica do sublime tecnológico*” como diz Leo Max. Oportunidades de promoção das leituras na Internet não tornam dispensável o papel do mediador, quer seja na produção de conteúdos, quer no acompanhamento da exploração e uso feito pelos destinatários. O que ela potencia são possibilidades de acesso a grupos de destinatários, difíceis de atingir presencialmente, e oferece-lhes (suplementar mas não exclusivamente) um processo alternativo (ou híbrido) de abordagens e práticas num meio de acesso e comunicação que será cada vez mais presente no futuro. Adapta-se para a promoção do ensino *online* designações baseadas numa vasta terminologia: *e-learning teleteaching/telelearning, web-based-training, online-teaching, virtual-learning*. Todos eles podem ser explorados num contexto de e-leitura: teleleitura; leitura virtual; e-exploração de leitura; e-comentários de leitura; partilha virtual de leituras; e-expressividades de leituras; e-lúdico; e-descobertas. Enfim, uma infinidade de oportunidades que carecem de condições e práticas de exploração do modelo biblioteca 2.0; de uma focalização dos profissionais de biblioteca (e outros que nelas laboram com acrescidas competências), no valioso

contributo de múltiplas práticas interdisciplinares; uma relativa preparação para papéis emergentes de e-bibliotecários, netotecários e e-mediadores de leituras. Independentemente da diversidade terminológica, conceptual e de conteúdo, o alcance e possibilidades de exploração e comunicação, também dependem dos grupos de destinatários visados, dos conteúdos produzidos e da focalização informativa, lúdica e didáctica dadas à promoção da leitura neste meio, bem como da estrutura organizativa que sustente uma oferta de promoção da leitura baseada na Internet. (SILVA, 2002). Isto remete-nos para o recorrente e incontornável problema das limitações de (duas décadas passadas sobre a implantação da Rede Nacional de Bibliotecas de Leitura Pública). As nossas bibliotecas persistem numa realidade estranha a um efectivo funcionamento em rede, o que afecta não só experiências de E-leitura, como outras possibilidades de produzir conteúdos e actividades qualificadas e consistentes com lógicas de serviço educativo para os públicos das bibliotecas.

EXPERIÊNCIAS DE ANIMAÇÃO DE LEITURA E LIMITAÇÕES DE CONTEXTO

Parafraseando, muito livremente, dois títulos de livros do filósofo Orlando Vitorino, parte do que aqui vamos reflectir poderia ser designado por refutação de algumas práticas triunfantes, elogio de parte de práticas derrotadas e de emergências ainda desprezadas. Como referimos num artigo [10], importa saber realmente o que acontece nas bibliotecas (públicas e escolares), e os resultados e impactos que decorrem de práticas de promoção da leitura junto dos seus públicos (particularmente das crianças e dos jovens), e avaliar objectivamente a forma como se faz a mediação sociocultural e da leitura. Alertávamos para o facto de muitos projectos se centrarem mais em acções a partir da leitura do que para a leitura e de, a generalidade das bibliotecas e escolas, não contarem com o contributo de recursos humanos com competências e conhecimentos específicos para uma efectiva promoção das leituras. De poder confundir-se: o que deve ser a promoção da leitura e a autonomia do leitor com acções de mero entretenimento avulso; o papel do mediador de leitura com o de entertainer; a promoção das bibliotecas com a promoção da leitura. Perante algumas acções, podemos interrogar: “mas afinal, o que é que isto tem a ver com a Biblioteca e com a promoção de leituras?”. Pode-se optar por responder facilmente com: “tem, na medida em que a biblioteca se relaciona melhor com a comunidade, construindo e reforçando laços para essa relação”.

Mas o que distingue a nossa acção, ainda que incorporando novas tendências e atentos ao actual contexto, da de uma qualquer outra instituição que opere no domínio da intervenção sociocultural e do entretenimento? É positivo para as bibliotecas a eliminação dos seus referenciais e finalidades, e operar no domínio da banalização de actividades indiferenciadas? Será a isto que corresponde nas bibliotecas uma lógica pós-moderna de globalização cultural que tudo integra e nada diferencia? Será que não teremos necessidade de fazer uma nova reflexão e conceitualização sobre o papel e a acção da Biblioteca nos nossos dias a fim de se sistematizar e construir um novo referencial? Não estaremos a contribuir para um entorno onde o vazio impere por redundância de excesso de banalização?

Devemos constatar e enfrentar algumas das nossas

limitações: um deficit estrutural de práticas e instrumentos validados de planificação, organização, gestão de processos e de avaliação (com métricas qualitativas e quantitativas objectivas e enquadramento sistémico); a incompreensível inexistência de estruturas na rede de bibliotecas portuguesas que, contrariamente a outras, não dispõem de um serviço técnico centralizado de tratamento documental, de serviços coordenados para selecção e fornecimento de fundos, (carências estas que limitam extraordinariamente (ao contrário do que sucede nas bibliotecas de outros países); a indisponibilidade de afectação de recursos humanos a tarefas e iniciativas válidas e necessárias (investimento em projectos consolidados e continuados de promoção da leitura, produção de auxiliares pedagógicos e outros conteúdos textuais e electrónicos); incipientes práticas de cooperação; insuficiente cultura e práticas de envolvimento activo dos utilizadores jovens (e não só) no desenvolvimento dos processos; o recurso excessivo a um empirismo impressivo e não validado devido a insuficiente enquadramento orientador (normativo e prático); a abissal diferença em termos de autonomia das bibliotecas portuguesas e dos seus responsáveis face a outras (invalidando ou reduzindo significativamente a capacidade decisória e agilidade dos processos); um quadro incomparavelmente reduzido no que concerne à produção e divulgação de estudos sobre bibliotecas, culturas juvenis e edições especializadas (preciosos auxiliares para planificação de serviços e para selecção textual, audiovisual e multimédia); um mercado e oferta editorial que, igualmente, não é comparável a outros; incipientes conceitos de promoção e divulgação profissional de serviços e eventos.

Julgamos que iniciativas que se desenvolvam no âmbito de projectos de biblioteca, especialmente para crianças e jovens, devem manter uma intencionalidade expressa ou implícita (de uma forma participada e crítica), de se associarem e/ou remeterem para o livro ou outros documentos, para a leitura, a informação, a cultura e as artes. (SILVA, 1992). Importa integrar finalidades e suportes visando (por meio do domínio de competências de leitura, competências mediáticas, competências de informação e alfabetização digital) a promoção de capacidades de elevar níveis de pesquisa, selecção, apropriação interpretativa, reflexão, extracção e projecção de sentido; formar leitores competentes; promover e consolidar hábitos de leitura.

Muitas das nossas iniciativas carecem de fazer a transição daquilo que comumente se considera animação para práticas de serviço educativo sustentadas em programas e projectos coerentes, em participação e interactividade, apoiadas pelo trabalho de mediadores credenciados e na disponibilização de auxiliares pedagógicos com conteúdos apelativos e pertinentes que resultem para os participantes em memórias activas enriquecedoras e operativas. O grupo constituído pelo público jovem, na sua heterogeneidade e diversidade cultural (e tão solicitado por outras práticas culturais pelas quais se divide) não é facilmente motivado e seduzido. Estamos a competir pelo seu tempo livre numa luta muito desigual. Por isso importa encontrar um *como fazer* qualificado para novas abordagens e enquadramentos que visem as expectativas e necessidades deste público. A operacionalização destas novas abordagens carece de meios. Como de facto não funcionamos em rede, continuamos a desperdiçar os nossos recursos humanos em tarefas técnicas

redundantes (uma bizarria que persistimos em fazer localmente); não qualificamos; não diversificamos; não rentabilizamos meios, serviços e iniciativas; não desenvolvemos efectivas práticas de partilha e uma cultura de cooperação. A manter-se este quadro, ultrapassar as limitações afigura-se inatingível.

Podemos continuar a alimentar uma visão romântica para a promoção das leituras e competências de informação. Mas temos por vezes a impressão que nos confrontamos com o fim de uma ilusão. E diz Stephan Hawking: “*O maior inimigo do conhecimento não é a ignorância, é a ilusão do conhecimento*”. Acreditámos que para pôr toda a gente a ler, para resolver os problemas da leitura e da literacia, seria suficiente a alfabetização e a melhoria da oferta de recursos de leitura. A promoção da leitura é uma actividade cujos fundamentos estão ligados à esfera do serviço público, razão porque surge tão ancorada no universo das bibliotecas públicas e escolares. (SILVA, 2005). E talvez nunca como agora tenham existido tantas práticas de animação que se propusessem resolver o problema social da promoção da leitura e das literacias. Reiteradamente refere-se a questão das literacias associadas ao problema do deficit de cidadania. Mas esta, na sua expressão mais elevada, não pode deixar de ter em consideração formas de participação e responsabilização difíceis de atingir se não se equacionar o papel de um cidadão competente o que, necessariamente, não pode passar ao lado da construção de sujeitos informados, que dominem competências de leitura e informação e capazes de as aplicarem de forma crítica, consciente e participada.

Devemos reflectir quer nos problemas herdados de um pretérito indesejável, nas limitações objectivas das bibliotecas e da sua rede, quer no que é a realidade de muitas práticas de animação e outras raízes e causas para se fazer uma mais ampla análise e enquadramento dos factos, e termos uma mais clara percepção quer dos nossos limites, quer da persistência de mitos e práticas insuficientemente avaliadas, de concepções limitadas e limitadoras. Félix Denis, quando se refere a Maio de 68 diz: “*é algo que foi vencido e que estamos desejosos de refazer*”. No nosso caso, não fomos propriamente vencidos; não pudemos, ou não conseguimos ainda, foi fazer o que é preciso, e estamos num contexto cultural e social desfavorável. É pertinente reflectir que “*recommencer n’est jamais recommencer quelque chose. Ni reprendre une affaire là où on l’avait laissée. Ce que l’on recommence est toujours outre chose. Est toujours inouï. Parce que ce n’est pas le passé qui nous pousse, mais précisément ce qui en lui n’est pas advenu* » (TIQQUN, 2009,175).

Sobre as nossas práticas de animação de leitura, mais não temos que certezas vulneráveis, e constata-se uma premência pelo imediatismo, a instantaneidade, a opção pelo simples e fácil, por uma fragmentação que se dilui nos dias. Assim uma espécie de “pornografia da animação de leitura”, sendo que Herbert Marcuse nos faculta uma orientação operativa para uma distinção conceptual entre o erótico e o pornográfico. Erótico é o que “distingue o prazer da cega satisfação de carências e necessidades, é a recusa do instinto em esgotar-se na satisfação imediata, é a sua capacidade para construir e usar barreiras para a intensificação do acto de plena realização” (MARCUSE, 1978,197). Então que certezas temos de que, algumas destas acções, não são assim algo do género de *animagates*? Será que sem a legitimação de serem actividades de “animação de

leitura” elas viveriam por si mesmas? A sua lógica da representação reduz a alteridade, integrando-se na lógica da “sociedade do espectáculo” [11], um mundo que se caracteriza por uma radical impossibilidade de se poder viver directamente o que quer que seja, na medida em que tudo aparece desde sempre condicionado pela imagem de si próprio, isto é, pela necessidade de criar o espectáculo da sua própria realidade. A não ser que queiramos continuar a explorar de forma pouco séria algumas das nossas práticas (por regra validadas muito endogenamente e em círculo fechado), não devemos continuar a adiar esta reflexão. Precisamos de encontrar e desenvolver procedimentos e acções alternativas, discutir criticamente objectos de práticas e contextos.

Na participação em actividades desenvolvidas pelas bibliotecas, habitualmente os públicos assumem vários papéis: como espectadores; como consumidores; como audiência. Talvez aqui se encontre uma das razões porque crianças e jovens, mas sobretudo estes, pouco ocorram e participem nos eventos que produzimos para eles. Talvez nos concentremos demais no *tarefismo* “*do fazer*” e menos na forma “*do como*” ele é produzido e percebido. Persistimos em não eliminar barreiras: dificuldades de acesso; conteúdos não apropriáveis; conteúdos apressados; conteúdos estereotipados; insuficiente promoção; insuficientes oportunidades de sociabilização; conteúdos inadaptados; eventos pouco activos e interactivos; pouco estímulo ao envolvimento dos participantes; dificuldades em ultrapassar comportamentos unidimensionais; subvalorização do interesse da cultura. [12].

Num estudo realizado em Inglaterra, uma das razões invocadas pelos jovens para o seu desinteresse na participação em eventos culturais era sentirem falta de linhas narrativas, simplificação ou demasiada abstracção. Joseph Carrol e Jonathan Gottschell afirmam que a teoria literária e os estudos culturais pós-modernos atrofiam a crítica literária, tornam-na incompreensível, virada para a desconstrução da narrativa destruindo a apreciação da literatura e da história. Enquanto leitores, diremos que alguma literatura, enforma mesmo de ausência de história, o que se em si é legítimo, não tem nada de dramático, e pode ser uma abordagem literária interessante e inspirada, já o não é quando um texto se sustenta não tanto numa *fraca* narrativa mas, sobretudo, quando revela ausência de qualidade literária. Assim é difícil promover o gosto pela leitura e contribuir para a criação e construção de leitores competentes e amantes da leitura. Como fazer um trabalho de promoção que resulte quando se opte, junto de alguns públicos, ter por base estes textos? Não será a única razão, mas quer disto, quer de acções standard de *mínimo denominador comum* (uma espécie de *tarefismo* burocrático transposto para práticas de animação, com algumas *liftings* formais que, presumindo o moderno, não deixam de ser simulacros de renovação), resultam actividades limitadas e limitadoras, que devem deixar de contribuir para o desinteresse pela leitura e por aquilo que se faz para a sua promoção.

Precisamos de reflectir numa transição cultural e ideológica para um *pós do pós-moderno*, que nos permita dispor e usar critérios avaliativos, críticos e objectivos, o que pode causar algum calafrio: *O novo é uma interrupção* (ADORNO, 2008, 40). Por isso quebrar uma “obediência doutrinária”, que pode não ser mais que o dogma ideológico cultural que triunfou no

nosso tempo, pode ser percebido como uma ruptura. A ideologia da filosofia triunfante é de tudo “equalizar” e validar, de endear a expressão subjectiva (por muito falhada que seja de fundamentação, argumento e valia) alheia a qualquer avaliação. Não significa defender directivas dogmáticas, impositivas, censórias e castradoras de leituras, de visões ou expressões alternativas, mas no interesse de reflectir na diluente limitação de uma latitude absoluta de legitimação, sem critério crítico aferido e fundamentado e sem uma objectiva avaliação de resultados.

Para atrair audiências de todas as idades importa assegurar que os programas incluam abordagens relevantes e com potencial de surpreender, que não sejam, indefinidamente, *mais do mesmo*. Isto pode também remeter-nos para questões de preparação académica e profissional dos mediadores. Aparentemente, não são equacionados nos currículos dos mediadores estratégias de educação para o papel de audiências qualificadas (talvez um gosto qualificado associado à cultura e à arte não seja, infelizmente, considerado relevante, nem na dimensão do saber, nem da do lazer). É necessário que os profissionais envolvidos na exploração destas iniciativas desenvolvam um vocabulário crítico de abordagem adequado aos diversos contextos e públicos. Importa quebrar quer barreiras físicas, quer psicológicas, quer culturais, bem como o cerco dos conceitos de elitismo e irrelevância por vezes associados a actividades artísticas e culturais e envolver os participantes no desafio da interpretação daquilo que lêem, vêem e escutam, o que não tem de significar o banimento de interesses de públicos com maiores níveis de exigência. Devemos é providenciar literacias que qualifiquem públicos com apetências e gosto próprio [13]. O papel do mediador também pode ser mais restrito no mero entretenimento e uso dos espaços da biblioteca para funções de socialização pois (exceptuando casos específicos e necessidades de acompanhamento que assegurem questões de segurança), esta intervenção é quase dispensável a níveis básicos e médios, dado que crianças e jovens estão familiarizados com os espaços e uso de equipamentos e recursos. (GILL, 2007, 68-75). O papel do mediador deve ser mais amplo no que concerne ao apoio à construção de competências de literacia, de informação, de competências mediáticas e de interpretação e procurar, melhorá-las providenciando enquadramentos favoráveis, apelativos e desafiadores que promovam o seu desenvolvimento.

LÓGICAS DE SERVIÇOS EDUCATIVOS PARA AS LITERACIAS E COMPETÊNCIAS DE INFORMAÇÃO

Temos um olhar crítico sobre o actual enquadramento da promoção da leitura. Se entendemos as actividades educativas como cerne e instrumento de um percurso, precisamos de encontrar formas de elas atingirem os seus objectivos e de abrir perspectivas: da literacia para as literacias, e formas de contribuir para a construção de leitores emancipados e competentes. Esta rotação carece do contributo de equipas pluridisciplinares; de se perspectivarem actividades em família, em grupo e individuais; de transformar e superar o que são conteúdos e práticas correntes de promoção da leitura; em centrarmos na motivação de interpretações distintas e estimulantes do ponto de vista teórico, prático (e, sobretudo, que elas o sejam para os nossos leitores); de equacionar bem os objectivos, meios, estratégias de

abordagem e desenvolvimento. E devemos equacionar objectivamente medidas do sucesso: que transformações ambicionamos e atingimos? Que resultados? Que adquiridos? Temos pois de encontrar formas distintas de abordar e avaliar, sem condescendência, a animação; evoluir de uma simplificação que, por vezes, se confunde com um subproduto do mercado do entretenimento; promover novas afinidades entre o trabalho de animação e a informação, a cultura, as artes e formas emergentes de sociabilização e lazer. Temos também de ultrapassar erros e resultados de sucessos limitados: eventos isolados; duração muito limitada; rigidez e inflexibilidade na abordagem e exploração; excesso de formalidade; preconceitos e juízos apriorísticos.

Face a uma realidade que nos ultrapassa, temos a ilusão (“*Ilusão (ou o que quiserem)*” /Luísa Costa Gomes) que a controlamos desenvolvendo uma aceitação acrítica e conformista. Mas os processos podem ser controlados ou descontrolados a eliminar a diversidade. Considera-se que a “educação” do gosto é algo “atentatório” e estende-se isso à arte, à literatura, ao próprio ensino. Uma coisa é o conhecimento de tensões ou coexistência de interesses de leitura, outra é o imobilismo face a um processo de “canibalização” / veneração de relíquias. Devemos preocupar-nos com a divulgação da leitura e práticas que a sustentem, e tanto com a sua qualidade como com a sua quantidade, valorizando-as enquanto valor e não mero consumo (mas como aferir?); conhecer recursos, valores, e potencialidades do território das leituras e desenvolver um background para construir alternativas e ultrapassar limitações. Enfim, “*Ordenar para desordenar*” [14]. Estratégias de sucesso experimentadas noutras bibliotecas e instituições passam por: estimular o interesse sobre formas de participação; gerar comprometimento; promover a consulta e o reconhecimento; necessidade de relevar a participação do público; ser atento à linguagem de comunicação para crianças e jovens; ser atento aos comentários e descrições que se lhes fazem; dar tempo aos participantes para desenvolverem as suas formas de linguagem; acolher positivamente antecipações; dispor de “mapas culturais por segmentos personalizados”; quebrar a rigidez entre juvenil/cultura popular e adulto/cultura institucional [15].

“*Learn the rules, so you know how to break them properly*” (Tenzin Gyatso). Para a “conversão” e fidelização de públicos, importa: saber que ideia e expectativa têm dos espaços culturais e do que neles ocorre; o que sentem sobre as sugestões que lhes são propostas nos programas de actividades; o que é que, enquanto sugestão ou resultado de experienciar, os surpreendeu; fazer a comparação de níveis de expectativas do antes e do depois de participarem nos eventos; saber se o evento em que participaram os motivou a participar noutros; a relevância do que desfrutaram e fizeram para si e o que isso aporta ao seu quotidiano.

Estratégias úteis e concretizáveis para promover as expectativas são: incrementar a interactividade; melhorar a informação sobre os eventos; promover a cultura e a arte nas escolas; integrar a cultura e as artes nos circuitos de sociabilização frequentados por crianças e jovens; estar atento ao tempo de duração das iniciativas; acompanhar processos evolutivos e de modernização da cultura, das artes e estilos de vida; prever ofertas especiais para segmentos específicos de públicos; procurar seleccionar e abordar temáticas de

forma que possam reflectir e congregar interesses dos jovens; procurar reposicionar a importância e o interesse pela cultura e as artes nos contextos familiares e outros; providenciar oportunidades para que possam ser desfrutadas [16].

Como não queremos continuar a ter saudades do futuro, desenvolvemos progressivamente na Biblioteca Municipal do Seixal projectos que se aproximam de lógicas de serviços educativos, como sejam o já referido “Direitos por Direito?” e o “Ver e Olhar” que abordaremos aqui com maior detalhe. Ainda que estes projectos estejam há pouco no terreno, temos indicadores muito positivos dos resultados (inscrições esgotadas para as visitas, comentários e resultados de inquéritos muito favoráveis, indicadores de sucesso e desenvolvimentos nas escolas por onde está a itinerar). Constatamos pois o mérito desta via. Porquê persistirmos então nas bibliotecas em soluções inferiores, pouco ambiciosas e limitadas? Claro que são mais fáceis, implicam menores recursos, são menos trabalhosas, mas trabalho... é só trabalho. O que é determinante é ter uma perspectiva, recursos e uma prática que a sustente. De contrário, continuará uma inoperância, imobilismo e, paradoxalmente, um desperdício de recursos, que só poderão ser superados com novas abordagens e efectivas práticas de cooperação.

VER E OLHAR, UMA INCURSÃO PARA A LITERACIA NO TERRITÓRIO DA PINTURA

Ver e Olhar: um percurso para uma literacia do olhar [17], é um projecto que tem por objectivo desafiar e seduzir o olhar para além da mera impressão. Os visitantes, autonomamente ou integrados em visitas acompanhadas e apoiadas por materiais pedagógicos podem, a partir do *olhar, ver*, descobrir e projectar interpretações em obras relevantes da História da Arte. *Ver e Olhar* enquadra-se no âmbito da promoção das leituras, visando uma literacia visual para a pintura que, tal como a literacia textual, carece de um domínio de códigos, símbolos e conhecimento do potencial das técnicas aplicadas, que conferem à pintura uma sintaxe e gramática próprias. A diferenciação de abordagens destinadas aos vários públicos é feita no âmbito das visitas acompanhadas.

Em *Ver e Olhar* pode-se, de forma interactiva e participada, explorar diferentes possibilidades de leitura e descoberta pelo olhar, detendo-o entre mensagens explícitas e implícitas nas obras de arte que reportam narrativas, pensamentos filosóficos, estéticos e sociais. Facultamos ao público auxiliares pedagógicos no entorno da pintura e da expressão artística e cultural, com a finalidade de despertar interpretações críticas, outros olhares e novas abordagens. O conceito de *Ver e Olhar* não é procurar reconstruir um pequeno percurso cronológico pela história da pintura, mas antes quebrar essa diacronia associando representações pictóricas de vários períodos e movimentos artísticos que permitam ilustrar perspectivas de abordagem e exploração sob a égide do tema de cada painel. Os temas seleccionados foram: *Viajar no tempo; A representação do olhar; O tempo e o modo; Os medos; A luz; O saber; XIX-XX rotura e liberdade; A leitura no olhar*. Acompanha a exposição *Ver e Olhar* um conjunto de actividades complementares, auxiliares pedagógicos e folhas de avaliação para os distintos públicos.

VER E OLHAR: PRAXIS PEDAGÓGICA E

PREMISSAS TEÓRICAS

As actividades educativas realizadas no âmbito da exposição *Ver e Olhar: um percurso para uma literacia do olhar* foram pensadas e orientadas segundo três eixos programáticos: visitas guiadas – público escolar e público adulto; Ateliês – Pré-escolar, 1º e 2º ciclo, 3º ciclo e secundário; actividades de promoção do livro e das leituras – Hora do Conto; mostras bibliográficas sobre o tema (para público adulto, júnior e juvenil).

Das visitas

A visita orientada, dirigida a público adulto (sobretudo aos Sábados), propôs-se partir para a exploração da exposição cruzando os diferentes olhares dos visitantes sobre as temáticas abordadas ao longo do percurso, valorizando a experiência pessoal suportada no conceito de aprendizagem ao longo da vida e com *focus* no sujeito e no papel activo por este desempenhado na sua própria aprendizagem. Abordaram-se as características exemplares de cada período pictórico, composição dos quadros, iconografia, simbologias e sentidos expressos ou implícitos nos quadros. Nas visitas guiadas para público escolar, visou-se o contacto com as reproduções das obras de arte como forma de estimular e multiplicar leituras. De referir que durante os 20 dias em que *Ver e Olhar* acolheu este segmento de público contou com a participação de cerca de 884 alunos acompanhados por 38 professores e educadores de 36 instituições, resultando num total de 922 visitantes institucionais. Nos 30 dias que esteve disponível para o público adulto contou com cerca de 350 visitantes, o que perfaz um total de 1.272 visitantes. Em ambos os casos, teve-se como base um conceito mais lato e actual de educação, valorizando a participação activa, interacção com objectos, lugares, pessoas e saberes. Partiu-se para a planificação das visitas da perspectiva da biblioteca não só como cenário de aprendizagem mas também de experimentação, dessacralizando assim o espaço. Mais do que dar respostas, pretendeu-se suscitar a discussão, a troca de ideias, a partilha de visões e opiniões afastando-nos da prática habitual das visitas descritivas da biblioteca enquanto serviço. Acrescenta-se que as mesmas são actividades periféricas do actual conceito, hoje mais lato, de serviço educativo.

As visitas à exposição *Ver e Olhar*, no que diz respeito ao seu acompanhamento, caracterizaram-se por uma forte componente comunicativa e pela flexibilidade de discurso, com o objectivo claro de conseguir envolver o público e incitar a sua intervenção de forma a suscitar diálogos e despertar consciências críticas, articulando uma abordagem geradora de relações de empatia que não ficasse apenas do lado do artista/obra, mas também do lado do público. Privilegiou-se a coerência e clareza no discurso e capacidade para redefini-lo, adequando-o a públicos, situações e contextos. Procurando uma sintonia com os grupos conseguiu-se, através da procura de referências que lhes poderiam ser familiares, em forma de “perguntas de referência” prévias sobre a escola, o meio, a turma (área), hábitos culturais/sociais dos grupos. Durante este percurso ganhou-se consciência quer das reacções positivas por parte do público, quer das menos positivas daqueles que, pouco familiarizados com a arte, nos diziam logo à partida “isso também eu faço”. Sem qualquer constrangimento, esta simples frase servia, muitas das vezes, de ponto de partida, pois como afirma BARRETT “não há melhor maneira de convencer os alunos do importante valor da arte do que discutir com eles o tipo de exploração a ser

feito no domínio da arte” (1979,120-121). Esta abordagem abre caminho à descoberta e descodificação da obra, contextualizando-a no tempo e no espaço, transpondo a simples apreciação (impressão subjectiva) para a leitura (descodificação de significado) ou seja: não o que o artista quis dizer mas sim “o que a obra te diz”. Como afirma MARTINHO “...se o conhecimento artístico – que, como outras formas de saber, não é inato – é condição importante da disponibilidade para a recepção da produção artística contemporânea, não surpreende que os públicos menos conhecedores possam mostrar maior alheamento deste universo ou declarar-se mais frequente necessitados de “certezas” sobre o que é arte” (2007,77).

Dos Ateliês

Quando falamos em *ateliês*, referimo-nos a aprendizagens cognitivas, associando como é óbvio, a acção e sobretudo a experimentação. A criança e os jovens são seres curiosos e imprevisíveis, que gostam de experimentar e projectar os seus sentidos de leitura. É através dessa experimentação que adquirem um conhecimento não só sobre o mundo, mas também sobre si. As grandes aquisições da criança, “não lhe são ensinadas, são adquiridas por si, através das suas experimentações” (SOUSA, 2003,138), daí ser inestimável o papel da acção/experimentação nas actividades lúdico-pedagógicas como caminho para a promoção das literacias. Primando pela informalidade da descoberta e pela simplicidade do processo, pois “se a dificuldade da execução é demasiado grande, a criança fica inferiorizada na sua expressão” (STERN, 1974,31), as reproduções das obras de arte escolhidas para os ateliês ofereciam potencialidades para a actividade lúdica, aliada à descoberta de sentidos. No que concerne aos jovens, um público muito heterogéneo, valorizou-se particularmente a possibilidade de os ateliês serem espaços para “verem à sua maneira” a projecção das suas perspectivas e pontos de vista singulares e grupais.

Olhos pequeninos também vêem: estrutura e dinâmica educativa

Integrado nas actividades educativas da exposição *Ver e Olhar*, e tendo por público-alvo as crianças dos 4 aos 6 anos de idade pretendia-se, a partir da observação do quadro de Kandisky “*Quadros concêntricos*” (resultante de uma experimentação do artista para observar o efeito de diferentes cores lado a lado), que as crianças experimentassem a mesma técnica utilizando lápis de cera ou lápis de pastel de óleo sob a tinta de guache divertindo-se a criar contraste de cores. Em termos de objectivos específicos, *Olhos pequeninos também vêem* pretendia proporcionar aos participantes um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, contribuindo de um modo especial para: o seu desenvolvimento afectivo, emocional e intelectual; estimular o contacto com diferentes materiais que podem ser usados em actividades plásticas; o desenvolvimento gráfico visual; a iniciação a exercícios de comparação, ou seja a “comparação” e “confronto” como ferramentas para apreciar a arte. Durante o referido ateliê abordaram-se conceitos de a cor, forma, e tom.

Quanto a estratégias utilizadas, as mesmas passaram pela apresentação da biografia de Kandisky, seguida da observação do quadro. O monitor, descrevendo o círculo com os dedos, pedia depois às crianças para identificarem as cores que conheciam, repetindo este

movimento no ar. Passando para a acção plástica propriamente dita, distribuiu-se pelas crianças papel e lápis de cor, propondo-lhes fazerem círculos ou deixá-las “rabiscar” ao seu gosto. Depois, davam-se-lhes pincéis e tinta aguada para pintarem. Seguiu-se a observação do resultado, e no final juntavam-se os vários quadrados para fazer um só quadro.

Mestres do Disfarce: estrutura e dinâmica educativa

Integrado nas actividades educativas da exposição, pretendeu-se com o ateliê *Mestres do Disfarce* transformar os visitantes em detectives, convidando-os a observar os quadros e a descobrir os códigos da arte do disfarce utilizados pelos artistas através do recurso a iconografia e à simbologia. Este ateliê teve como público-alvo as crianças dos 6 aos 12 anos, tendo contado com cerca de 688 participantes.

Mestres do Disfarce teve como objectivos específicos proporcionar aos participantes um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, contribuindo assim de um modo especial para o seu desenvolvimento afectivo e emocional, intelectual e aplicação de perícias; estimular o contacto com as diferentes formas de pintura; promover a criatividade na criança a partir do contacto com obras de arte; criar nas crianças a curiosidade e o desejo de saber o que as obras de arte contêm; estimular nos participantes a expressão dos seus próprios pontos de vista, a observação e a fazerem descrição do que vêem segundo a sua objectividade e perspectiva; permitir a troca de leituras e impressões individuais sobre um quadro e partilhar descobertas; dar a conhecer aos participantes algumas obras de arte e percursos artísticos devidamente enquadrados nos seus contextos históricos, económicos, políticos e sociais; criar oportunidades de eles fazerem e projectarem leituras a partir dos quadros e posicionar a Biblioteca enquanto instituição promotora dos vários tipos de literacia. Abordou-se a representação do espaço na Arte, com os conceitos de ponto de fuga, perspectiva (*trompe-l'oeil*), luz, cor e o tom, e antropometria. Em termos de estratégias utilizadas, optou-se por dividir o ateliê em três partes, sendo que a primeira, consistia na apresentação do monitor e respectiva actividade ao grupo contextualizando-a na iniciativa *Ver e Olhar*, seguindo-se a apresentação em powerpoint de algumas obras, descodificando os códigos artísticos. Foram observadas várias obras, enquadrando-as nas temáticas: *Ver para além de...*[18]; *Tectos que desaparecem* [19]; *Significados escondidos* [20]; *O olhar que persegue* [21]; *O quadro dentro do quadro* [22].

Na segunda parte foram formados grupos, tendo começado por identificar detalhes nos quadros (objectos, personagens). Para registo, entregou-se uma ficha de actividades transversal aos diferentes ateliês propostos para preenchimento, seguindo-se uma dinâmica de grupos para apresentação, por parte dos mesmos, dos quadros e dos pormenores encontrados aos restantes colegas. Para esta actividade propôs-se a observação de várias obras [23]. Na terceira e última parte seguia-se uma dinâmica de grupo de despedida sob o mote “Há muita coisa a descobrir com a arte – Há muita coisa a descobrir na arte”.

Ver, olhar e... representar O Gaiarama: estrutura e dinâmica educativa

Integrado na exposição *Ver e Olhar* e tendo como público alvo jovens do 3º ciclo e secundário, *Ver, olhar e... representar O GAIARAMA* propunha, depois da

visita à exposição, a construção de um *Gaiarama* a partir dos conceitos de perspectiva cognitiva, perspectiva visual e perspectiva gráfica. Um *Gaiarama* é um modelo de imagens sobrepostas que numa perspectiva visual representam uma ilusão óptica em 3D. O esquema de *Gaiarama* que propusemos para elaboração neste ateliê, deveria ter no mínimo 4 folhas sobrepostas, unidas em xilofone. A face do *Gaiarama* devia ter um orifício para que se pudesse espreitar e ver o interior. As folhas internas deveriam ter figuras recortadas, que completassem o cenário em camadas. A última folha teria representado o fundo do projecto elaborado por cada aluno. Para este ateliê, em termos de material de desgaste, foram utilizadas revistas; cartolinas; cola; tesoura; tachas; entre outros materiais. Sublinhe-se que as abordagens com jovens, partindo da perspectiva enquanto técnica pictórica, permitia enfatizar os seus pontos de vista, *pontos de fuga*, e projecção subjectiva.

Da Animação de Leitura

Enquadrada nas actividades educativas da exposição, a actividade destinou-se ao público pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico e contou com um total de 720 participantes, traduzindo-se na Animação da leitura/Hora do Conto da história “*O ponto*” de Peter H. Reynolds, explorando com as crianças a definição de arte e o processo que leva a um produto artístico, dando aos pequenos ouvintes mais reticentes na área das artes, estímulo e encorajamento necessários à espontaneidade na sua expressão artística. Da metodologia observação - acção seguida durante a actividade, destacamos como pontos fortes: o incentivo à participação das crianças (através de interpelações constantes ao longo da história e contexto do “Museu do Conto”); a estimulação do imaginário infantil (através dos cenários da história, e narração da mesma); a animação do livro como meio para os participantes ganharem competências na área da leitura e do desenvolvimento do vocabulário.

Num contexto actual de serviços educativos em bibliotecas, importa definir o que se entende por animação da leitura. Segundo VILLEGAS pode-se chamar animação da leitura “quando o não leitor, ou o pouco leitor, descobre o livro e passe da leitura passiva para a activa, desenvolvendo o prazer de ler, apreciando a variedade de livros existentes” (1997,10). Esta caracterização assenta ainda, segundo o autor, em meios de actuação concretos como qualquer actividade que envolva leitores e gere leitores activos deve proporcionar meios para que se unam as seguintes variáveis: saber, poder e querer ler; iniciação ao uso instrumental e criativo da leitura a partir da interactividade com os leitores e formas lúdicas e recreativas à aproximação e aprofundamento dos livros. Assim, e como afirma COSTA, “é indubitável o valor da Animação da Leitura quando se trata de gerar processos promotores do acto de ler, e sobretudo, de o fazer com prazer” (2007,8). Neste contexto, projectos de animação da leitura “são tão válidos e importantes como qualquer outro projecto de animação, devendo ser entendidos como algo que pode ser extremamente eficaz no que concerne à aquisição de hábitos de leitura”(COSTA,2007,1). Sob esta perspectiva, a animação sociocultural, através da animação da leitura, em bibliotecas públicas é um meio de divulgação não só do próprio livro, mas também veículo para a construção de hábitos de leitura, promoção da literacia e da construção de identidades e consciências críticas e

participativas, uma vez que “são projectos de desenvolvimento pessoal e social, fundamentais para o crescimento pleno do ser humano do século XXI” (COSTA. 2007, 6).

Tendo sido já realçada a importância da leitura para o desenvolvimento da criança, importa referir como ponto forte destas sessões de animação da leitura a questão da estimulação constante do imaginário infantil. DUBORGEL afirma que “a imaginação apenas pode sobreviver na condição de se modificar, de se moderar, de se tornar útil e de desenvolver as suas dinâmicas seguindo uma direcção sabiamente determinada, isto é, tornar-se auxiliar da memória, ornamento artístico, garante e alimento da moral” (1992,244). No entanto, a questão da animação do livro como meio para os participantes ganharem competências na área das literacias foi o objectivo que se pretendeu atingir: “a criança adquire a capacidade de ler como adquire a capacidade de falar ou o conhecimento de um objecto ou de um fenómeno, isto é, quando se estabelece uma relação entre ela e o escrito” (TRAÇA, 1992,120).

Na planificação e execução da animação da leitura, aplicou-se a pedagogia *humanista rogeriana* (Carl Rogers). Ao estimular a participação das crianças, está-se a aceitá-las como indivíduos, mostrando interesse e confiança nas suas capacidades e reconhecendo o seu direito à diferença de opinião. Assente numa pedagogia da aceitação, são pedras basilares desta pedagogia a consideração positiva, a autenticidade e a empatia.

Das Mostras Bibliográficas

A exposição bibliográfica e temática realizada no âmbito da exposição *Ver e Olhar*, resultou numa mostra informativa onde constam documentos bibliográficos e audiovisuais do fundo documental da biblioteca devidamente seleccionados, tendo em conta a temática da exposição, e suportada por um enquadramento alusivo ao tema com o objectivo de sugerir leituras complementares à mesma. A mostra esteve patente durante o período da exposição, durante o horário de funcionamento do serviço, tendo como destinatários todos os utilizadores da biblioteca, resultando em visitas realizadas de forma bastante informal.

Auxiliares Pedagógicos: um work-in-progress

Foram elaborados auxiliares pedagógicos. Pretendeu-se com eles estimular a leitura crítica de obras encorajando os participantes a expressarem as suas opiniões. Sendo instrumentos que reflectem o *olhar* e a *leitura* do visitante em relação à obra, para a sua elaboração consideraram-se algumas estratégias, nomeadamente em relação aos códigos linguísticos, adequando-os a diferente faixas etárias e aos diferentes níveis de ensino. Servindo de “espaço” para reflexão e anotação de leituras, os auxiliares pedagógicos consolidam memórias activas e permitem aos visitantes (em contexto sala de aula ou em casa) reverem percursos fazendo, ainda que inconscientemente, uma avaliação informal da sua interiorização e aprendizagem, no pressuposto que, “à medida que a criança conhece as mais íntimas diferenças e determina os pormenores das obras, discrimina estímulos variados, associando um determinado numero de ideias a uma variedade de respostas. Este processo possibilita uma fluidez de pensamento, estimula comunicação, sensibilidade visual e estética e um julgamento crítico...” (FRÓIS,2000,208). Sujeitos de aprendizagem, os participantes desenvolvem competências transversais e

específicas entrando no domínio da *metacognição*, ou seja, na capacidade do indivíduo “para pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros” (SPRINTHALL,1994,112). No âmbito da exposição *Ver e Olhar* foram elaborados vários auxiliares pedagógicos. Para crianças: Ficha de observação de quadros; Descobrir leituras; Auxiliares sobre *Quarto em Arles* de Van Gogh, *As meninas* de Velazquez, *O trabalho* de Madox Brown, *A guerra* de Paula Rego, *A alegria de viver* de Picasso, *Os cegos guiando os cegos* de Bruegel, *Mickey Mouse na frente* de John Keanne, sobre *Este é o seu canto* de Alma Tadema. Para Jovens: Ver e Olhar à tua maneira, Ver e Olhar menos virgem; Ver, olhar e...representar: o gaiarama. Para adultos (pais, professores e outros): o catálogo da exposição, Folha de contextualização educativa: objectivos básicos do ensino - aprendizagem da história de arte, CD-ROM com as reproduções das obras, : folha do professor dos ateliês *Olhos pequeninos também vêem*, *Mestres do Disfarce*., Ficha de apoio à Hora do Conto *O Ponto*, Perspectiva gráfica: alguns exemplos na pintura, A perspectiva (slides da apresentação em powerpoint), Sugestões de leituras complementares à exposição, Bibliografias de referência.

Plano de Itinerância

Para divulgar a exposição e alargar o seu campo de acção, fez-se um plano de itinerância, ainda em continuidade, disponibilizando todo o conteúdo expositivo a instituições locais. Está disponível para itinerar depois por outros espaços fora do concelho do Seixal, pois é importante que as bibliotecas consolidem práticas de cooperação e partilha entre si e entre outras instituições. Foi estabelecido como período máximo de empréstimo duas semanas (prazo que pode ser alargado, mediante avaliação da disponibilidade e pertinência) disponibilizam-se também os materiais de apoio à exposição, de acordo com os recursos disponíveis. Com a exposição *Ver e olhar*, a instituição requerente recebe o catálogo da exposição; a capa com os auxiliares pedagógico e o Cd-rom (inclui os auxiliares pedagógicos e as reproduções das obras expostas). A reprodução dos auxiliares pedagógicos de apoio à exposição é da responsabilidade da entidade solicitante. Pedimos apenas que novos conteúdos pedagógicos e possíveis abordagens sejam depois partilhados. O conceito que temos para este tipo de permutas é o de permitirem acrescentar mais valias, constituindo-se como uma iniciativa aberta de *work in progress*.

Quanto à organização, planificação, execução e avaliação de actividades complementares, as mesmas são da responsabilidade da entidade solicitante que, se esta assim o desejar, e isso se compaginar com a disponibilidade dos nossos recursos humanos, pode-se equacionar o apoio de uma técnica de animação com experiência na exploração deste projecto, para realizar localmente um *workshop* destinado a fornecer pistas e contextos de abordagem, visando potenciar junto da entidade que solicitou a exposição a melhoria de resultados de utilização deste recurso, sendo que os meios e encargos inerentes a esta deslocação são da responsabilidade do requerente. No *normativo de itinerância*, constam todas as informações sobre a mesma, um *termo de responsabilidade* e um *formulário de avaliação* com o objectivo de aferir avaliações, adequar e melhorar esta iniciativa.

VER E OLHAR: A AVALIAÇÃO

A avaliação *Ver e Olhar*, (seu conceito, conteúdo expositivo e actividades educativas desenvolvidas) é parte integrante do projecto, com o objectivo de servir de indicador para melhorar, adaptar e consolidar procedimentos de forma a atingir os objectivos traçados. É fundamental reforçar o papel da avaliação em qualquer acção/projecto educativo pois “qualquer acção, processo ou projecto que uma pessoa ou um grupo humano realize deve ser avaliado para se constituir num elemento de avanço, de mudança ou de progresso”(TRILLA,2004,189). Sob estes pressupostos, elaboraram-se instrumentos de avaliação (na forma de inquérito por questionário), articulando o discurso e considerando (segmentadas por ano) as faixas etárias de: menos de 8 anos; dos 8 aos 15 anos; de 15 a 18 anos; De 19 a 25 anos; Adultos; Professores/Monitores de visitas de grupos/escolas. Os inquéritos serviram de base para registar a opinião dos visitantes em relação a aspectos tão importantes como o conceito e conteúdo da exposição, os auxiliares pedagógicos entregues, as actividades educativas programadas e executadas. Apesar dos referidos inquéritos serem entregues no final das visitas, não foi possível recolhe-los na totalidade. No entanto, considera-se que os 306 recebidos são um indicador válido de avaliação. Com base neles, podemos afirmar a apreciação favorável por parte do público adulto, destacando como pontos positivos o desenvolvimento de capacidades na área das literacias e a forma como a visita foi orientada. Como menos positivos o espaço entre painéis e o nº de reproduções considerado um pouco elevado. A elevada qualidade dos auxiliares pedagógicos elaborados foi destacada, lamentando no entanto o facto de não existirem para todas as reproduções. Nesta iniciativa, também foi bastante importante a opinião do público infantil e jovem. De uma forma geral, receberam-na com agrado, referindo a Hora do Conto, a visita guiada à exposição e o ateliê *Mestres do Disfarce*, como o que mais gostaram de fazer/ouvir. Curiosamente, alguns jovens apontaram como negativo, a forma como alguns dos colegas se comportaram durante a visita.

Face aos resultados, lógicas de serviços educativos para a promoção do gosto pela leitura e das literacias, afiguram-se como instrumentos metodológicos muito válidos a reiterar noutros projectos a prosseguir.

Notas

- [1] Excerto da sessão de apresentação do livro de contos “*Estórias para adultos infantis*”, 2009.
- [2] Maria Filomena Molder, citada em *Breves notas sobre as ligações: Llansol, Molder e Zambrano*, 2009
- [3] Visão expressa, no início do programa RBE, em “Contrariar o príncipe: assegurar o futuro à Rede de Bibliotecas Escolares.
- [4] Com resultados expressos em “A interligação Bibliotecas Escolares/ Bibliotecas Públicas”, comunicação apresentada no Encontro Bibliotecas Escolares, Moita, 2003.
- [5] Veja-se “Dos generaciones de Jóvenes 1960-1998”
- [6] Veja-se “Qué es eso de las tribus urbanas?”
- [7] Veja-se “Bibliotecas escolares, um projecto a (a)creditar
- [8] Veja-se “A intervenção social da biblioteca na comunidade: Qualificação individual e crescimento colectivo”
- [9] Karl Marx, citado em “Contributions à la guerre en cours”
- [10] Veja-se “Onde a leitura também se enreda”

- [11] Veja-se “La société du spectacle”
- [12] Veja-se “Estética e infâmia: de la lógica de la distinción a la estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos”
- [13] Veja-se “As bibliotecas e a divulgação da poesia” e “15 anos também a promover a poesia”
- [14] Veja-se “Ordenar para desordenar centros de cultura e bibliotecas públicas”
- [15] Veja-se “Comunicación y cultura juvenil”
- [16] Veja-se “Crossing the line: extending young people’s access to cultural venues”
- [17] Veja-se “Ver e Olhar: um percurso para uma literacia do olhar”
- [18] *A Anunciação, com São Emídio*. Carlo Crivelli (1486). Óleo sobre tela, posteriormente transferido para madeira, 2,02 x 1,45. National Gallery, Londres.
- [19] *Tecto da Sala Pintada* de Andrea Mantegna (1474). Palácio Ducal, Mântua
- [20] *O matrimónio de Arnolfini*. de Jan van Eyck (1434). National Gallery, Londres
- [21] *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci (1519). Museu do Louvre, Paris
- [22] *A condição humana I* de René Magritte (1934). The National Gallery of Art, Washington
- [23] *A carroça de feno* de Hieronymos Boch (1490). Óleo sobre madeira. Museu do Prado, Madrid.
- Astrónomos observando um eclipse* de Antoine Caron (1571). Óleo sobre madeira. J. Paul Getty Museum, Los Angeles.
- Procissão do novo Rei* de Benozzo Gozzoli (1497). Fresco. Medici-Riccardi Palace, Florença.
- Entrada de Alexandre na Babilónia* de Charles Le Brun (1664). Óleo sobre tela. Museu do Louvre, Paris.
- Jogos de crianças* de Bruegel (1560). Óleo sobre tela. Kunsthistorisches Museum, Viena.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodore – Teoria estética. Lisboa, Edições 70, 2008
- BARRETT, Maurice – Educação em arte: uma estratégia para a estruturação de um curso. Lisboa: Presença, 1997.
- BERZOSA, R. – Qué es eso de las tribus urbanas? Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.
- COSTA, Carlos – Animação da leitura em bibliotecas públicas: alguns esboços teóricos sobre aplicações práticas [Em linha]. PRÁTICAS DE ANIMAÇÃO, Ano I, nº 0, Out. [Consult. 1 de Fevereiro 2010]. Disponível em <http://revistapraticasdeanimacao.googlepages.com/AnimaodaLeitura.pdf>
- DE MIGUEL, A. – Dos generaciones de jóvenes 1960-1998. Madrid: Injuve, 2000
- DEBORD, Guy – La société du spectacle. Paris: Gallimard, 1992
- DELGADO, M. – Estética e infâmia: de la lógica de la distinción a la estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos. Universidad Católica San António de Múrcia. Múrcia: 2002
- DUBORGEL, B. – Imaginário e pedagogia. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- FRÓIS, João Pedro, e outros – A educação estética e artística na formação ao longo da vida. EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA: ABORDAGENS TRANSDISCIPLINARES. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- GABLICK, S. – The reenchantment of art. New York: Thames and Hudson, 1991.
- GILL. Tim – No fear: growing up in a risk averse

- society. London: Calouste Gulbenkian Foundation), 2007. (P.68-72)
- GONÇALO M. Tavares – Breves notas sobre as ligações: Llansol, Molder e Zambrano. Lisboa: Relógio d’Água, 2009.
- HARLAND, John; Kinder, Kay – Crossing the line: extending young people’s access to cultural venues. London: Calouste Gulbenkian Foundation), 2006. (p.20)
- HOOPER-GREENHILL, Elian – The Educational Role of the Museum. London: Routledge, 1999 p.11-13
- MARCUSE, Herbert – Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978 p. 197
- MARTINHO, Teresa Duarte – Apresentar a arte: estudo sobre monitores de visitas a exposições. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais, 2007.
- MILANESI. Luiz – Ordenar para desordenar centros de cultura e bibliotecas públicas. S. Paulo: Brasiliense, 1989
- MOORE, J. – Poverty: Access and Participation in the Arts. Dublin: Combat Poverty Agency/ Arts Council, 1997.
- RODRÍGUEZ, F. – Comunicación y cultura juvenil. Barcelona: Ariel, 2002
- SILVA, Susana Gomes da - Museu e Escola: por uma acção privilegiada. REVISTA I FERNÃO – REVISTA DA ESCOLA SECUNDÁRIA FERNÃO MENDES PINTO. [s.l.], nº 17, (Janeiro 2003). P. 20 -25
- SILVA, Susana Gomes da – O valor educativo do museu. EDUCAR HOJE-ENCICLOPÉDIA DOS PAIS, Vol. VI, Lexi-Cultural-Activ. Editoriais, Amadora, (2001) p. 115
- SILVA, Vera Maria da – 15 anos também a promover a poesia. MENSAGEIRO DA POESIA. Seixal (2008) p.16-18
- SILVA, Vera Maria da – Les activités pour les jeunes dans les bibliothèques publiques portugaises. [Documento electrónico apresentado no Seminaire Européen Nouvelles Technologies et Societé de l’Information : des enjeux sociaux pour les bibliothèques. Lisboa : CCB, 1999]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal
- SILVA, Vera Maria da – As bibliotecas e a divulgação da poesia. ROMÂNICA REVISTA DE LITERATURA. Lisboa. 7 (1998) p. 219
- SILVA, Vera Maria da [et al.] – Bibliotecas Escolares: um projecto a (a)creditar. [Em Linha]. ACTAS DO IX CONGRESSO DA BAD. 1997. [Consult. 15 de Fevereiro 2010]. Disponível em <http://badinfo.apbad.pt/congresso9/COM65.pdf>
- SILVA, Vera Maria da – As bibliotecas municipais face aos desafios dos nossos dias [Documento electrónico apresentado na Conferência Internacional Bibliotecas Públicas: Inventando o Futuro. Lisboa : CCB, 2001]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal.
- SILVA, Vera Maria da – Contrariar o princípio: assegurar um futuro à Rede de Bibliotecas Escolares. BIBLIOMÉDIA REVISTA. Guimarães, 1 (1998)
- SILVA, Vera Maria da – Dinâmicas de leitura: o SABE e a interligação Bibliotecas Escolares/Bibliotecas Públicas. [Documento electrónico apresentado no Encontro Bibliotecas Escolares as Dinâmicas de Leitura. Reed de Centrons entre Tejo e Sado. Mita, 2003]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal
- SILVA, Vera Maria da –Direitos por Direito?

[Documento electrónico Projecto para a promoção da leitura e da cidadania. Seixal, 2003]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal

SILVA, Vera Maria da – Equacionar uma nova realidade: biblioteca pública e biblioteca escolar. [Documento electrónico apresentado no Comunicação do VI Encontro de Bibliotecas da Rede de Leitura Pública. Arganil, 1997]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal.

SILVA, Vera Maria da – O espaço lúdico da biblioteca. ACTAS DO IV CONGRESSO DA BAD. Lisboa: BAD, 1992.

SILVA, Vera Maria da – El futuro de las bibliotecas: perspectivas y realidades. [Em Linha]. ACTAS DO CONGRESO INTERNACIONAL DE INFORMACION. [Consult. 25 de Fevereiro 2010]. Disponível em <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/index/assoc/HASH015d.dir/doc.pdf>

SILVA, Vera Maria da [et al.] – A intervenção social da biblioteca na comunidade: qualificação individual e crescimento colectivo. [Em Linha]. ACTAS DO IX CONGRESSO DA BAD. 1997. [Consult. 15 de Fevereiro 2010]. Disponível em <http://badinfo.apbad.pt/congresso9/COM66.pdf>

SILVA, Vera Maria da – Novos serviços e novos produtos: as bibliotecas e os bibliotecários no limiar da mudança [Documento electrónico apresentado IV Encontro de Leitura Pública, 1995]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal

SILVA, Vera Maria da – Onde a leitura também se enreda. RBE Newsletter. Lisboa: Ministério da Educação, 5 (2009). [Consult. 15 de Fevereiro 2010]. Disponível em <http://rbe.min-edu.pt/np4/519.html>

SILVA, Vera Maria da – Reflexões sobre o livro, as bibliotecas e os leitores no contexto triunfante [Documento electrónico apresentado no Encontro Autarquias e Cultura. Vila Franca de Xira, 2005]. Acessível na Biblioteca Municipal do Seixal, Seixal, Portugal

[SILVA, Vera Maria da – Ver e Olhar: um percurso para uma literacia do olhar [catálogo da exposição]. Seixal: Câmara Municipal do Seixal, 2009

SILVERMAN, Lois – Visitor Meaning-Making in Museums for a New Age. *CURATOR*. New York, 38 (1995) p. 161-169

TIQQUN – Contributions à la guerre en cours. Paris: La Fabrique Editions, 2009

SOUSA, Alberto B. – Educação pela arte e artes na educação. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SPRINTHALL, Norman A., e outro – Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista. Lisboa: McGraw-Hill, 1994.

STERN, Arno – Aspectos e técnicas da pintura de crianças. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

TIQQUN – Contributions à la guerre en cours. Paris: La Fabrique Editions, 2009 p.175

TRANÇA, Emília - O fio da memória: do conto popular ao conto para criança. Porto: Porto Editora, 1992.

TRILLA, Jaume (coord.) – Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

VILLEGAS; J., e outro - Animación e libros: ferias y exposiciones creativas en torno al libro. Madrid: Editorial CCS, 1997.